372
B32v

J. BAUDRILLARD

VADE-MECUM DE L'INSTITUTEUR

PARIS
FERNAND NATHAN
Editeur

THE UNIVERSITY
OF ILLINOIS
LIBRARY
372
B32v

UNIVERSITY OF ILLINOIS LIBRARY
FEB 6 1924

J. BAUDRILLARD
DIRECTEUR DU *Journal des Instituteurs et des Institutrices*

LIBRARY
ILLINOIS
URBANA.

VADE-MECUM DE L'INSTITUTEUR

NOUVEAUX PROGRAMMES ET NOUVELLES INSTRUCTIONS AVEC COMMENTAIRES

PARIS
LIBRAIRIE FERNAND NATHAN
16, rue des Fossés-Saint-Jacques
(Place du Panthéon V^e^)

TOUS DROITS RÉSERVÉS

PRÉFACE

Les programmes de l'Enseignement primaire ne pouvaient pas échapper au désir de refonte qui a modifié ceux des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures.

Les arrêtés des 23 et 24 février 1923 et les Instructions du 20 juin les ont donc refondus.

Il faut reconnaître que l'ensemble vise un idéal élevé et que les nouvelles instructions, en particulier, supportent la comparaison avec les anciennes, qu'elles n'ont pas, du reste, l'ambition de remplacer, mais qu'elles complètent et éclairent souvent par d'heureuses précisions.

On sait que la réforme, dans l'esprit de ses auteurs, doit rénover le Cours Supérieur par la division du C. E. P. E. en deux examens. Or, qu'en sera-t-il de cette division au moment où nos abonnés liront cet opuscule? Le Ministre de l'I. P. a déjà presque abandonné la première partie. Alors la deuxième partie aura-t-elle le programme de l'actuel C. E. P. E., c'est-à-dire celui du C. M. ; ou celui du C. S., comme le veulent les récents règlements? Et si l'on ne réussit pas à généraliser les C. S. et à les faire fréquenter au moins un an par la grande majorité de nos élèves, ne faudra-t-il pas restituer au C. M. certains enseignements et reconnaître, sinon l'éminence de la méthode concentrique, du moins sa nécessité?

Quoi qu'il en soit, nous avons cru être utile à nos abonnés en leur présentant la nouvelle réglementation dans un carnet de poche du format qui a déjà eu leur suffrage. Dans la mesure où le permettait la place restreinte dont nous disposions, nous avons accompagné le texte officiel de courts commentaires d'inspiration toute pratique, imprimés en italique. De même, nous y avons introduit des sous-titres pour en diminuer la compacité.

J. BAUDRILLARD.

Organisation pédagogique et plan d'études

des Écoles primaires élémentaires

372
B32y
LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

Par les arrêtés des 23 et 24 février 1923 et les instructions ministérielles du 20 juin de la même année, l'organisation pédagogique et le plan d'études des Ecoles primaires élémentaires ont été sérieusement modifiés.

Les changements portent :

1° Sur le régime du C. E. P. ;

2° Sur la répartition des trente heures de classe suivant les cours ;

3° Sur les programmes eux-mêmes et les instructions qui les précisent.

I. — RÉFORME DU C. E. P.

Cette réforme, très importante, consiste essentiellement à faire subir l'examen du C. E. P. en deux fois.

Il semble qu'elle a visé trois buts :

1° Obliger chaque école à organiser un cours supérieur, même composé de très peu d'élèves, quelquefois même d'une seule unité dans les écoles rurales à un maître ;

2° Améliorer la fréquentation scolaire ;

3° Faciliter le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire en permettant aux enfants pourvus de la première partie du C. E. P. d'entrer en 6e secondaire sans examen.

On remarquera les précautions prises pour éviter que les parents ne se contentent de la première partie du C. E. P. pour leurs enfants. Non seulement cette première partie n'est pas le C. E. P., mais elle ne donne lieu à la délivrance d'aucun diplôme.

6 Feb 27 dup. 7 Mar 24 ERM
537302

Le nouveau certificat d'études primaires en deux parties (*A. du 24 février* 1923).

ARTICLE PREMIER. — Le chapitre II du titre IV de l'arrêté du 18 janvier 1887 est remplacé par les dispositions suivantes :

Conditions d'âge. — *Art.* 254. — L'examen du C. E. P. E., institué par l'article 6 de la loi du 28 mars 1882, comprend deux parties :

Les candidats de la 1re partie doivent avoir atteint l'âge de 11 ans révolus au 1er octobre de l'année où ils se présentent ; les candidats à la 2e partie doivent avoir atteint l'âge de 12 ans révolus au 1er juillet de l'année où ils se présentent.

Les candidats âgés de 12 ans révolus peuvent être dispensés de subir les épreuves de la 1re partie, lorsqu'un cas de force majeure, dûment constaté, les a empêchés de s'y présenter à 11 ans, ou lorsqu'ils sont entrés au cours supérieur avant 11 ans par application des dispositions de l'article 14, paragraphe 1er.

Les dispenses sont accordées par l'I. E. P.

Inscription. — *Art.* 255. — Vers la fin de chaque année scolaire, une session d'examen est ouverte dans tous les départements, pour chacune des deux parties du C. E. P. E.

A l'époque et dans les délais prescrits pas l'I. A., chaque instituteur dresse, pour son école, l'état des candidats à chacune des deux parties du C. E. P. E.

Cet état, établi sur présentation d'une pièce officielle (bulletin de naissance, livret de famille, etc.), porte : les nom et prénoms ; la date et le lieu de naissance ; la demeure de la famille ; la signature de chaque candidat.

Les pères de famille, dont les enfants ne suivent aucune école, fourniront aux maires les mêmes indications.

La liste des candidats de chaque commune, visée et certifiée par le maire, est transmise en temps opportun à l'I. E. P.

Celui-ci inscrit, en vue de l'examen, les enfants de sa circonscription qui réunissent les conditions réglementaires.

Epreuves de la 1re partie. — *Art.* 257. — Les épreuves de la 1re partie comprennent :

A. Des épreuves écrites, savoir :

1° Une dictée de 10 lignes au plus, ne comportant que des mots usuels ; durée : 20 minutes ;

2° Trois questions relatives, l'une à la connaissance de la langue et les deux autres à l'intelligence du texte dicté ; durée : 30 minutes ;

3° Deux problèmes d'arithmétique pratique et de

système métrique, avec solution raisonnée : durée: 50 minutes ;

4° L'épreuve d'orthographe servira d'épreuve d'écriture courante.

B. Des épreuves orales, savoir :

1° Un exercice de lecture expressive suivi de questions simples ;

2° La récitation d'un texte choisi sur une liste d'au moins six morceaux présentée par le candidat et l'exécution d'un chant choisi dans les mêmes conditions ;

3° Une interrogation sur l'histoire de France ;

4° Une interrogation sur la géographie de la France ;

5° Un exercice de calcul mental.

La durée de l'ensemble des épreuves orales est d'une demi-heure environ pour chaque candidat.

Tous les sujets des épreuves écrites et orales sont choisis dans le programme du cours moyen.

Epreuves de la 2e partie. — *Art.* 258. — Les épreuves de la 2e partie comprennent :

A. Des épreuves écrites, savoir :

1° Une dictée de 12 lignes au plus, suivie de trois questions relatives, l'une à la connaissance de la langue et les deux autres à l'intelligence du texte dicté ; durée 50 minutes, dont 30 minutes au plus pour les questions ;

2° Une rédaction sur un sujet simple (récit, lettre, portrait, description, etc.) ; durée : une heure ;

3° Une composition ou des questions portant sur l'histoire et sur la géographie ; durée : 40 minutes ;

4° Un problème d'arithmétique ou de géométrie ; durée : 30 minutes ;

5° Une composition ou des questions portant sur les connaissances scientifiques usuelles ; applications élémentaires des sciences à l'agriculture, à l'industrie, au commerce, à la pêche maritime (selon les centres) pour les garçons ; à la vie ménagère pour les filles ; à l'hygiène pour les deux sexes ; durée : 40 minutes ;

6° L'épreuve d'orthographe servira d'épreuve d'écriture courante.

B. Des épreuves orales et pratiques, savoir :

1° Un exercice de lecture expressive suivie de questions ;

2° La récitation d'un morceau choisi sur une liste d'au moins six morceaux présentée par le candidat et l'exécution d'un chant choisi dans les mêmes conditions ;

3° Une interrogation sur les connaissances scientifiques usuelles ;

4° Un exercice de dessin linéaire ou d'ornement ou un exercice de travail manuel (couture usuelle pour les filles) ;

5° Un exercice physique.

La durée des épreuves orales, non compris l'exercice de travail manuel ou de dessin, est de 45 minutes environ pour chaque candidat.

L'épreuve de dessin ou de travail manuel sera d'une heure.

Tous les sujets des épreuves écrites, orales et pratiques, sont choisis dans le programme du cours supérieur des écoles primaires élémentaires.

Réglementation des épreuves des deux parties. — *Art.* 259. — Les épreuves écrites, ainsi que l'épreuve de dessin et de travail manuel, ont lieu à huis clos.

Les compositions portent en tête et sous pli fermé, les noms et prénoms des candidats avec l'adresse de leur famille. Le pli n'est ouvert qu'après l'achèvement de la correction des copies et l'inscription des notes données pour chacune d'elles.

Les différentes épreuves écrites sont notées de 0 à 10, conformément à l'échelle suivante :

0, nul ;
1 et 2, mal ;
3 et 4, médiocre ;
5, passable ;
6, assez bien ;
7 et 8, bien ;
9 et 10, très bien.

La note 0 est éliminatoire.

A la 2e partie, l'épreuve d'orthographe ne comporte qu'une note. 5 points sont attribués à la dictée et 5 aux questions. Mais toute faute grave dans la dictée enlève 1 point et le 0 dans la dictée est éliminatoire. La note de chacune des autres épreuves écrites est abaissée d'un point si l'orthographe est mauvaise, de 2 points si elle est très mauvaise.

Chacune des compositions est corrigée séance tenante par une des sous-commissions.

Pour chaque partie de l'examen ne sont admis aux épreuves orales et pratiques que les candidats qui, n'ayant pas de notes éliminatoires, ont obtenu la moyenne pour l'ensemble des épreuves écrites.

Art. 260. — Chacune des épreuves orales et pratiques est subie devant une des sous-commissions.

Ces épreuves sont publiques. Mais le président peut prendre toutes mesures utiles pour faire régner l'ordre et le silence.

Ces épreuves sont notées de 0 à 10. La note 0 est éliminatoire.

Ne sont définitivement admis, à chacune des deux parties de l'examen, que les candidats qui, n'ayant

pas de note éliminatoire, ont obtenu la moyenne pour l'ensemble des épreuves orales et pratiques.

Des mentions « assez bien », « bien » ou « très bien » seront respectivement attribuées à ceux des candidats qui, pour l'ensemble des épreuves de la 2e partie, auront obtenu une moyenne de points au moins égale à 6 (mention assez bien), 7 (mention bien), 8 (mention très bien).

Attestation et diplôme. — *Art.* 261. — Le procès-verbal de l'examen est transmis à l'I. A. qui, après avoir vérifié la régularité des opérations, délivre le C. E aux enfants qui ont subi avec succès les épreuves de la 2e partie.

Une attestation peut être délivrée par l'I. E. P. aux enfants qui, ayant subi avec succès les épreuves de la 1re partie, entrent dans un établissement secondaire. Elle ne peut être délivrée aux autres candidats admis, que s'ils ont pleinement satisfait à la loi sur l'obligation scolaire.

Art. 262. — Les candidats admis à l'examen des bourses de l'enseignement secondaire (1re série) sont considérés comme ayant satisfait à la 1re partie du C. E. P. E.

Le C. E. P. E. est conféré aux candidats admis à l'examen des bourses de l'enseignement primaire supérieur (1re série), et, au moment où ils atteignent l'âge légal, aux candidats admis à l'examen des bourses de l'enseignement secondaire (2e série).

Effet de l'arrêté et dispositions transitoires. — ART. 2. — Le présent arrêté aura son effet à dater de l'année 1924.

Par mesure transitoire et pour cette année 1924 seulement, les candidats âgés de 12 ans révolus au 1er juillet seront dispensés de la 1re partie.

La possession de la 1re partie du C. E. P. E. donne droit à l'entrée dans le cours supérieur.

II. — NOUVEL HORAIRE DES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES

L'ancien horaire manquait de précision. En outre, par inadvertance sans doute, le total des heures qu'il consacrait aux divers enseignements dépassait les trente heures de classe de la semaine. Le nouvel horaire, tout en respectant dans les grandes lignes la proportionnalité établie par l'arrêté du 18 janvier 1887, échappe aux défectuosités que nous venons de signaler.

	COURS PRÉPARATOIRE	COURS ÉLÉMENTAIRE		COURS MOYEN		COURS SUPÉRIEUR	
		Garçons.	Filles.	Garçons.	Filles.	Garçons.	Filles.
Instruction morale et civique	1 h. 1/4	1 h. 1/4		1 h. 1/4		1 h. 1/2	
Lecture courante et expressive	10 h.	7 h.	6 h. 1/2	3 h.		2 h. 1/2	
Ecriture	5 h.	2 h. 1/2		1 h. 1/2		3/4 h.	
Langue française	2 h. 1/2	5 h.		7 h. 1/2	7 h.	7 h. 1/2	7 h.
Histoire et géographie		2 h. 1/2		3 h.		3 h.	
Calcul, arithmétique et géométrie	2 h. 1/2	3 h. 1/2		4 h. 1/2		5 h.	
Sciences physiques et naturelles	1 h. 1/4	1 h. 1/2		2 h. 1/2	2 h.	2 h. 1/2	
Dessin	1 h.	1 h.		1 h.		1 h.	
Travail manuel	1 h. 1/2	1 h.	1 h. 1/2	1 h.	2 h.	1 h. 1/2	2 h.
Chant et musique	1 h. 1/4	1 h.		1 h.		1 h.	
Exercices physiques	1 h. 3/4	2 h.		2 h.		2 h.	
Récréations	2 h.	1 h. 3/4		1 h. 3/4		1 h. 3/4	
	30 h.	30 h.		30 h.		30 h.	

III. — NOUVEAUX PROGRAMMES

On remarquera que l'expression — section enfantine — *des anciens programmes fait place aux mots* — section préparatoire — *qui, depuis longtemps avaient droit de cité dans nos Ecoles.*

On trouvera ci-dessous, sans coupure ni interruption, les programmes tels qu'ils figurent à l'arrêté du 23 février 1923. Les observations que nous croirons devoir présenter prendront place dans les Instructions qui suivent.

SECTION PRÉPARATOIRE (de 6 à 7 ans)

1° MORALE. — Causeries très simples. Contes moraux. Biographies d'hommes illustres.

Formation de bonnes habitudes (propreté, ordre, exactitude, politesse, etc.).

2° LECTURE. — Premiers exercices.

3° ECRITURE. — Premiers exercices : les minuscules,

4° LANGUE FRANÇAISE. — 1. Récitation. Etude par audition de très courtes poésies.

2. Exercices très simples de vocabulaire et de prononciation.

3. Courtes lectures faites par le maître, écoutées et résumées par les enfants.

4. Initiation à l'orthographe en rapport avec la lecture.

5° CALCUL. — Premiers éléments de la numération. Compter des objets ; en écrire le nombre jusqu'à 10, puis jusqu'à 100. Petits exercices de calcul oral ou écrit (sans dépasser 100).

Ajouter ou retrancher des groupes d'objets ; additionner ou soustraire les nombres correspondants.

Compter par 2, 3, 4. Multiplier par 2, 3, 4.

Diviser des groupes d'objets en 2, 3 parts égales.

6° LEÇONS DE CHOSES (en classe et en promenade). — Exercices et entretiens familiers ayant pour but de faire acquérir aux enfants les premières connaissances usuelles (la droite et la gauche ; les jours, les mois, les saisons ; le nord, le sud, l'est et l'ouest ; les animaux, les végétaux, les minéraux, l'air, l'eau) et surtout de les amener à observer, à comparer, à questionner.

Notions très élémentaires sur le corps humain.

Hygiène (conseils très simples).

7° DESSIN. — Libres crayonnages. Groupement et alignements d'objets (cubes, bâtonnets, jetons, cailloux, graines, etc.) en forme de silhouettes, bordures,

rosaces, etc. Copie en noir ou, de préférence, en couleur de ces combinaisons. Petits dessins symétriques. Copie d'objets usuels très simples, de jouets enfantins. Croquis de tout genre. Modelage.

8° TRAVAIL MANUEL (*garçons*). — Découpage de confettis que l'on groupera de manière à représenter des nombres ou à former des arrangements décoratifs.

Petits exercices de tressage, pliage, tissage (jonc, paille, rafia, papier etc.).

Piquage, découpage et collage de silhouettes sur papier. Confection d'objets et de jouets variés.

Travail manuel (*filles*). — 1. Exercices empruntés au programme des écoles de garçons.

2. Crochet. Etude de la maille (crochet d'os), chaînette, barrette. Confection d'objets très simples : cachenez de poupée, jarretières, etc.

9° CHANT. — Chant scolaire appris par audition.

10° EDUCATION PHYSIQUE. — Petites évolutions. ondes chantées, jeux et mouvements d'imitation. Exercices éducatifs et correctifs mimés.

Petits jeux collectifs. Jeux respiratoires.

COURS ÉLÉMENTAIRE (de 7 à 9 ans).

1° MORALE. — Entretiens familiers. Récits, fables t contes moraux. Lectures avec explication.

2° LECTURE. — Lecture courante avec explication des mots les plus difficiles.

3° ECRITURE. — Ecriture en gros et en moyen. Les majuscules.

4° LANGUE FRANÇAISE. — 1. Récitation expressive de poésies très simples.

2. Exercices de vocabulaire, interrogations sur le sens, l'emploi, l'orthographe des mots d'un texte lu.

3. Exercices d'élocution. Reproduction orale de phrases lues, puis de récits faits par le maître.

4. Notions, données oralement, sur le nom, l'article l'adjectif, le pronom, le verbe (temps les plus employés de la forme active). Formation du pluriel et du féminin. Accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Principaux compléments du verbe. La proposition simple.

5. Exercices oraux et écrits sur l'application des règles grammaticales. Petites dictées préparées.

6. Composition. de petites phrases.

5° HISTOIRE — Principaux faits et principales dates de l'histoire de France jusqu'à 1610. — La Gaule. Les invasions. Le moyen âge. Formation de l'unité française. Les grandes découvertes. La Renaissance. La Réforme.

6° GÉOGRAPHIE. — Exercices d'observation : l'hori-

zon ; les accidents du sol ; les points cardinaux.

Préparation à la connaissance d'une carte ; plan de la classe, de la maison, de la rue, de la commune, etc.

Explication des termes géographiques les plus usités.

La terre : sa forme, ses divisions.

Notions très sommaires sur la géographie de la France.

7° CALCUL, ARITHMÉTIQUE, GÉOMÉTRIE. — 1. *Calcul.* — Numération décimale. Le mètre, le gramme, le litre et leurs multiples.

Calcul oral. — Table d'addition, table de multiplication. Les quatre règles appliquées à des nombres inférieurs à cent.

Calcul écrit. — Les quatre règles appliquées à des nombres peu élevés. (Pour la division, se borner à un diviseur de deux chiffres.) Petits problèmes oraux ou écrits portant sur des objets usuels.

Premiers exercices de calcul rapide et de calcul mental.

2. *Géométrie.* — Mesurer des longueurs. Apprécier des distances par l'œil et contrôler par la mesure directe.

Dessiner et reconnaître les figures les plus élémentaires : triangle, rectangle, carré, cercle. Notion d'angle.

Idée de la nature des surfaces rectangulaires par quadrillage.

Notions sur les solides au moyen de modèles en relief.

8° LEÇONS DE CHOSES (en classe et en promenade). — Observations accompagnées d'explications simples : objets et phénomènes usuels, animaux, végétaux et minéraux apportés en classe ou rencontrés au cours des promenades scolaires ; principales matières ouvrées d'un usage courant : aliments, tissus, papier, bois, pierre, métaux.

Hygiène. — Exercices pratiques (propreté du corps, des vêtements et de la classe). — *Premières leçons d'agriculture et d'horticulture* dans le jardin de l'école.

9° DESSIN. — Dessins, au crayon noir ou aux crayons de couleur, d'objets très simples placés sous les yeux des élèves. Dessins de mémoire d'après les objets précédemment dessinés.

Dessins libres d'après les leçons de choses ; devoirs illustrés de français, d'histoire ou de géographie.

Dessins libres faits hors de la classe. — Modelage.

10° TRAVAIL MANUEL (*garçons*). — 1. Exercices à l'appui de l'enseignement de l'arithmétique, de la géométrie, du dessin. Figurations géométriques à l'aide de bandelettes de papier de couleur. Vérification concrète des propriétés des figures géométriques par la superposition et l'assemblage de ces figures ou de leurs éléments.

2. Préparation à la vie courante : coudre des boutons, faire un paquet, couvrir livres et cahiers, etc.

Confection d'objets divers.

Travail manuel (filles). — 1. Exercices empruntés au programme des écoles de garçons.

2. Eléments de couture usuelle : point devant, point arrière, point de côté, point de surjet, point de piqûre. Exercices sur canevas et grosse toile. Application à des objets très simples (mouchoir, serviette, essuie-mains, etc.). — Etude du point de marque sur canevas. Applications. — Raccommodage, pose de boutons et d'agrafes. — Tricot : étude collective de la maille. Applications — simples avec deux aiguilles de bois. — Crochet : confection de cache-nez.

11° CHANT. — Chants scolaires appris par audition. Formation de la voix et de l'oreille. Etude des sons, de la gamme, des intervalles simples, de la portée.

Etude des durées : ronde, blanche, noire et silences correspondants. Mesures à 2, 4 et 3 temps.

12° EDUCATION PHYSIQUE. — Petites évolutions. Rondes chantées. Jeux et mouvements d'imitation. Exercices éducatifs et correctifs mimés. Petits jeux collectifs. Jeux respiratoires.

COURS MOYEN (de 9 à 11 ans).

1° MORALE. — Lectures et entretiens sur les principales vertus individuelles (tempérance, amour du travail, sincérité, modestie, courage, tolérance, bonté, etc.) et sur les principaux devoirs de la vie sociale (la famille, la patrie).

2° LECTURE. — Lecture courante et expressive avec explication des mots difficiles et du sens général.

3° ECRITURE. — Ecriture cursive ordinaire (gros, moyen et fin).

4° LANGUE FRANÇAISE. — 1. Récitation expressive de fables, de poésies et de quelques morceaux de prose ; 2. Exercices de vocabulaire : synonymes et contraires, familles de mots.

3. Exercices d'élocution, reproduction de récits faits de vive voix ; résumés de morceaux lus en classe.

4. Grammaire : diverses espèces de mots. Conjugaison des verbes (forme active, forme passive, forme pronominale). Règles générales du participe passé. Prépositions et adverbes. Conjonctions et interjections. Compléments du nom. Les propositions. La phrase. Exercices d'analyse.

5. Orthographe et ponctuation. — Dictées préparées et dictées de contrôle.

6. Exercices d'invention, de construction de phrases. Exercices très simples de rédaction ;

5° HISTOIRE. — Principaux faits et principales dates

de l'histoire de France de 1610 à nos jours. La monarchie absolue. La fin de l'ancien régime. La Révolution. Le Consulat et l'Empire. La Restauration. La monarchie constitutionnelle. La 2e république. Le second empire. La 3e république. La guerre de 1914-1918.

6° GÉOGRAPHIE. — La France et ses colonies.

7° CALCUL, ARITHMÉTIQUE, GÉOMÉTRIE. — 1. *Calcul et arithmétique.* — Application des quatre règles à des nombres plus élevés qu'au cours élémentaire.

Les nombres complexes : le temps (heures, minutes, secondes). La circonférence (degrés, minutes, secondes). Calcul de la longueur de la circonférence.

Système des mesures légales à base dix, cent, mille. Multiples et sous-multiples.

Calcul des surfaces : rectangle, carré, triangle, cercle.

Calcul des volumes : prisme droit à base rectangulaire, cube, cylindre.

Nombres décimaux et fractions décimales. Idée générale des fractions ordinaires. Pratique des quatre opérations sur les fractions ordinaires dans des cas numériquement très simples. Problèmes sur des données usuelles. Règle de trois simple, règle d'intérêt simple.

Suite et développement des exercices de calcul rapide et de calcul mental.

2. *Géométrie.* Etude intuitive et représentation par le dessin des figures de la géométrie plane.

Notions sommaires sur la représentation des longueurs, sur les plans et cartes à une échelle donnée.

Notions pratiques sur les solides géométriques simples (cube, prisme droit). Notions sommaires sur leur représentation géométrique (croquis coté).

Cercle. Sa division en degrés. Carré, hexagone régulier, triangle régulier inscrits dans le cercle.

8° LEÇONS DE CHOSES (en classe et en promenade). — 1. Les trois états des corps. Notions sur l'air, l'eau et les combustions ; sur l'hydrogène, l'oxygène (corps simples) et sur le gaz carbonique (corps composé). Petites démonstrations expérimentales. Propriétés pratiques de quelques métaux usuels.

2. L'homme. — Description sommaire du corps humain et idée des principales fonctions de la vie.

Les animaux. — Idée de la classification en quelques groupes ; idée de la division des vertébrés en classes à l'aide d'un animal pris comme type dans chaque cas.

Animaux utiles et animaux nuisibles de la région.

Les végétaux. — Idée des principales fonctions de la plante. Notions sur les grandes divisions du règne végétal à l'aide d'une plante prise comme type dans chaque cas.

Plantes utiles et plantes nuisibles de la région.

3. Enseignement ménager (*pour les filles*). — Exercices pratiques de cuisine et de nettoyage.

4. Hygiène. — Exercices pratiques (propreté du corps, des vêtements, de la classe).

5. Agriculture et horticulture. — Notions à propos des leçons de choses et des promenades, sur les principales cultures, sur les engrais, sur les travaux des champs et les instruments usuels.

9° DESSIN. — Dessins, au crayon noir ou aux crayons de couleur, d'objets usuels simples, d'échantillons empruntés aux règnes animal et végétal. Dessins de mémoire. Dessins explicatifs des leçons de choses, des récits d'histoire, etc. Devoirs illustrés. Arrangements décoratifs élémentaires. Dessins libres faits hors de la classe (crayon, pastel, aquarelle, etc.). Modelage. Dessin géométrique. Croquis coté.

10° TRAVAIL MANUEL (*garçons*). — 1. Reprise des figurations géométriques planes. Décomposition des figures, relations entre leurs éléments.

Représentation et exécution en carton de solides géométriques. Développements.

2. Préparation à la vie courante : détacher un vêtement, réparer un livre, confectionner un carnet, etc.

Travaux libres ,à la maison ou en classe : découpage à la scie, façonnage de silhouettes d'animaux, de pièces à assembler par collage ou pointage. Menus objets (carton, bois, corde, fil de fer). Réalisation d'appareils simples pour exercices et expériences scientifiques. Technologie : notions sur les outils usuels.

Filles. — 1. Exercices empruntés au programme des écoles de garçons.

2. Alphabet et chiffres au point de marque sur grosse étamine. Couture usuelle : couture simple, couture en surjet, couture rabattue en droit fil, ourlet piqué, pièces à un coin au point de surjet. Raccommodage. Reprise sur tricot. Tricot. — Maille à l'endroit, maille à l'envers. Applications (cache-col). Crochet. — Continuation des exercices précédents. Applications : petits jupons.

11° CHANT. — Chants scolaires appris par audition.

Continuation des études précédentes avec des exercices comportant de nouvelles valeurs (croche, double croche, noire pointée et silences correspondants).

La tonalité et les modes (majeur, mineur). Exercices de lecture. Solfège et chant à une ou plusieurs voix.

12° EDUCATION PHYSIQUE. — Evolutions et formations simples.

Mouvements éducatifs simples à mains libres. Mouvements d'imitation. Mouvements dissymétriques. Exercices et jeux collectifs. Exercices respiratoires. Natation.

COURS SUPÉRIEUR (de 11 à 13 ans).

1° INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE. — 1. La conscience et le caractère. L'éducation de soi-même. Les divers aspects de la justice et de la solidarité.

2. Notions sur l'organisation politique, administrative et judiciaire. Le citoyen, ses droits, ses devoirs.

3° LECTURE. — Lecture expressive, avec explications tendant non seulement à faire comprendre le sens, mais encore à faire sentir la beauté des morceaux.

2° ECRITURE. — Cursive, ronde, bâtarde.

4° LANGUE FRANÇAISE. — 1. Récitation expressive de morceaux choisis en prose et en vers, de dialogues, de scènes empruntées aux classiques.

2. Exercices de vocabulaire. — Familles de mots et éléments de dérivation. Sens propre et sens figuré.

3. Exercices d'élocution. — Compte rendu de lectures, de leçons, de promenades, d'expériences, etc.

4. Grammaire. Verbes irréguliers. Notions de syntaxe. Les diverses sortes de propositions. Fonctions des mots dans la proposition et des propositions dans la phrase. Principales règles relatives à l'emploi des modes et des temps. Exercices d'analyse.

5. Dictées d'orthographe. — 6. Exercices de rédaction (description, récits, lettres, etc.).

5° HISTOIRE. — Notions très sommaires sur l'antiquité (l'Egypte, les Juifs, la Grèce, Rome). Les grandes questions de l'histoire de France dans leurs rapports avec l'histoire générale.

6° GÉOGRAPHIE. — L'Europe. — Les grands pays du monde. Revision de la géographie de la France et de ses colonies.

7° CALCUL, ARITHMÉTIQUE, GÉOMÉTRIE. — 1. *Calcul et arithmétique.* — Opérations de calcul sur les nombres entiers, les nombres décimaux, les fractions, les nombres complexes. Calcul de certaines surfaces (parallélogramme, trapèze, polygone, secteur de cercle, surface latérale du cylindre, du cône). Calcul de la surface de la sphère. Calcul de certains volumes (prisme droit à base polygonale, cône, sphère).

Problèmes. — Solution raisonnée des problèmes sur l'intérêt, l'escompte, les partages, les moyennes, les densités. Emploi progressif des lettres, des représentations graphiques et des solutions algébriques du premier degré. Suite et développement des exercices de calcul mental et de calcul rapide.

2. *Géométrie.* — Notions très sommaires de géométrie plane. — Circonférence : sa division en 400 grades. Opérations les plus simples de l'arpentage.

Notions très élémentaires servant aux exercices de dessin géométrique.

8° Éléments usuels des sciences physiques et naturelles. — Observations et expériences. Classes-promenades.

Sciences physiques. — Expériences simples et notions sommaires ayant pour centre l'étude de la balance, du baromètre, du thermomètre, de la boussole.

Notions sommaires sur les applications les plus usuelles du courant électrique.

Notions sommaires sur les métaux et les sels usuels.

Sciences naturelles. — Compléments sur l'homme, les animaux, les végétaux.

Notions sommaires sur le sol, les roches, les fossiles, les terrains : exemples tirés de la contrée.

Hygiène. — Exercices pratiques. Notions sommaires sur les causes des maladies (les microbes, les parasites) et sur l'hygiène de la respiration, de l'alimentation (dangers de l'alcoolisme), du vêtement, de la maison.

Enseignement ménager (pour les filles). — Exercices pratiques de cuisine et de nettoyage. Notions sommaires sur les principes scientifiques des pratiques ménagères.

Agriculture et horticulture. — Notions plus méthodiques sur les cultures (champs, jardins et bois), sur les engrais naturels et artificiels, sur le sol et les amendements, sur les animaux domestiques.

9° Dessin. — Dessins faits en classe d'après les modèles : *a*) objets usuels ; *b*) animaux ou végétaux ; *c*) modèle vivant vêtu.

Arrangements décoratifs. Dessins et croquis de mémoire. Dessins libres faits hors de la classe (crayon, pastel, aquarelle, etc.), notamment illustration des devoirs. Modelage. Dessin géométrique. Croquis coté.

10° Travail manuel (*garçons*). — Continuation des exercices inscrits au programme du cours moyen. Confection de menus objets à l'aide de matériaux d'usage courant. Appareils pour démonstration (bobinage, montages électriques simples).

Maniement des outils les plus usuels : réparations diverses, menus travaux d'entretien.

Technologie. — Notions sur les matières d'œuvre, outils, machines. Visites d'ateliers et d'usines.

Si l'école possède un atelier, construction, sur croquis et épures, d'objets utilisables.

Travail manuel (filles). — 1. Couture usuelle. Couture rabattue, fronces, bordage, pli. Applications variées.

2. Raccommodage. — *a*) Reprise sur étoffe ; *b*) pièce à un coin, en surjet et en couture rabattue. Applications : réparation de vêtements. — 3. Tricot, crochet : confection d'objets simples, polo, béret, etc.

11° Chant. — Revision des notions théoriques acquises antérieurement.

Notions élémentaires sur le rythme. Mesures composées. Le triolet. Exercices de solfège, chant scolaire, chant choral à une ou plusieurs voix.

12° EDUCATION PHYSIQUE. — Mouvements éducatifs combinés. Mouvements d'imitation. Mouvements dissymétriques. Exercices et jeux collectifs. Exercices respiratoires. Natation. Education des sens au cours des promenades scolaires. Application des exercices à la vie courante.

IV. — INSTRUCTIONS RELATIVES AU NOUVEAU PLAN D'ÉTUDES DES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES

INTRODUCTION

Deux arrêtés du 23 février 1923 viennent de modifier l'horaire et les programmes des écoles primaires élémentaires. A quel besoin répond cette réforme? Quelles en sont, dans l'ensemble, les idées directrices? Quelle en est, dans le détail, la signification? Il importe que ces questions soient traitées sans retard devant le corps enseignant afin que, dès la rentrée prochaine, instituteurs et institutrices puissent appliquer selon son esprit le nouveau plan l'études.

A quel besoin répond la réforme? Le plan dressé par les auteurs de nos lois scolaires s'est-il révélé défectueux? En aucune façon. Chaque fois qu'on en relit l'exposé dans les instructions de 1887, on est rempli d'admiration. Et ce n'est pas sans appréhension que nous nous sommes décidé à apporter à ce monument les retouches que le temps rendait nécessaires. Aussi bien nous nous sommes gardés d'en détruire les grandes lignes, et, si importants que puissent paraître certains aménagements nouveaux, ils n'en changent pas le style. En réformant l'institution, nous entendons rester fidèles aux principes des fondateurs.

Mais l'expérience a prouvé que, pour obtenir une meilleure application de ces principes, il devenait nécessaire de préciser l'emploi du temps, de simplifier et de graduer les programmes, de vivifier les méthodes, de coordonner les disciplines : préciser, simplifier, graduer, vivifier et coordonner, tel a été notre dessein.

Ancien et nouvel horaire. — L'arrêté du 18 janvier 1887 réglait à merveille l'organisation du travail dans les écoles primaires. Partager chaque séance en plusieurs exercices ; placer le matin (ou au début de la classe) les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention ; unir étroitement l'enseignement oral et

le travail écrit, toutes ces prescriptions demeurent excellentes, et, quels qu'aient été depuis 36 ans les progrès de la psychologie, de l'hygiène mentale et de la pédagogie, nous n'y trouvons rien à reprendre. Mais la répartition des heures de classe entre les différentes matières d'enseignement était faite avec moins de sûreté. Cette répartition ne permet pas de voir nettement combien de temps doit être consacré à chaque partie du programme dans chacun des cours de l'école. Et, si l'on voulait faire le total des heures assignées à chaque discipline, on s'apercevrait que ce chiffre dépasse de quelques unités les heures de classe réglementaires. A la faveur de cette imprécision, des abus se sont produits : dans certaines villes, dans certains départements, on a sacrifié des enseignements essentiels — même celui de la langue française — à d'autres qui, pour intéressants qu'ils soient, ne sont pas d'égale importance. Il fallait réagir. Tel a été l'objet principal du premier arrêté du 23 février.

Mais la précision du nouvel horaire ne doit pas faire illusion. Cet horaire ne saurait revêtir un caractère absolument impératif. Il est manifeste que le maître d'une école à classe unique ne pourra pas s'y conformer pour tous ses enseignements et pour toutes ses divisions. Autant que par le passé, il devra, sous le contrôle de son inspecteur, rédiger un emploi du temps qui s'adapte à la situation particulière de sa classe. Même dans les écoles à classes multiples, les circonstances pourront obliger les maîtres à modifier la répartition officielle. L'essentiel est qu'on s'efforce d'appliquer le nouvel horaire aussi strictement que possible, car il accorde à chaque partie du programme, dans chaque cours, la juste place qui lui revient en raison du rôle qu'elle doit jouer dans le plan général de l'éducation populaire.

Les anciens programmes étaient simples. — Les auteurs du plan de 1887 ont voulu faire simple. Si l'on relit leurs programmes (précaution que ne prennent pas toujours ceux qui font profession d'en dénoncer la lourdeur) on voit vite combien ce reproche est injustifié : la substance de sept années de scolarité y tient en quelques pages. Il faut avouer que, depuis 1887, des additions ont été apportées à certains chapitres, et ces excroissances ne vont pas sans troubler la sobre harmonie du plan primitif. Mais celui-ci n'en était pas moins d'une réelle simplicité. Il faut avouer encore que, dans la pratique, on n'a pas toujours su lui conserver ce caractère : les instructions rédigées pour les instituteurs de chaque département, les livres écrits pour les maîtres et pour les élèves n'ont pas tardé à substituer aux quelques pages du programme officiel de

volumineuses interprétations. Et sans doute il était nécessaire de développer, pour guider maîtres et élèves dans leur tâche quotidienne, les indications sommaires du programme général. Mais les interprètes des programmes de 1887 ont abusé de ces développements. Aussi la mémoire de nos enfants est-elle trop souvent encombrée d'une multitude de détails au milieu dexquels leur esprit se perd, si bien que rien n'y reste, pas même l'essentiel. Les réponses extravagantes que les journaux attribuent de temps à autre à nos écoliers ne prouvent pas que ceux-ci n'ont rien appris, mais au contraire que leur mémoire est surchargée de souvenirs mutilés et confus qui s'associent au gré du hasard. Mieux vaudrait moins apprendre mais bien retenir ; mieux vaudrait moins de souvenirs, mais des souvenirs complets et ordonnés.

Les journaux attribuent aussi aux candidats au baccalauréat des réponses extravagantes. Les résultats de l'enseignement dans nos écoles sont bien plus influencés en mal par une mauvaise fréquentation que par toute autre cause. Et puis, on admet bien que l'enseignement secondaire ait ses cancres, pourquoi n'y en aurait-il pas à l'école primaire malgré tous les efforts des maîtres? Nous avons comme les lycées des élèves inintelligents, paresseux, étourdis, dont la mémoire, même peu chargée, sera toujours confuse.

Les nouveaux sont plus simples. — Pour obtenir ce résultat, nous avons pensé qu'il fallait faire plus simple encore que nos devanciers. Les nouveaux programmes sont deux fois plus courts que les anciens. Les excroissances qui, avec le temps, avaient défiguré le plan de 1887, ont été extirpées. Et l'on a élagué tous les articles qui pouvaient paraître trop ambitieux pour l'école élémentaire.

De cette simplification résultera pour le maître une plus grande liberté. Nous ne guidons point chacun de ses pas. Nous lui faisons confiance. Suivant le niveau de sa classe, il pourra aborder ou écarter telle ou telle question, exposer ou ajourner tel ou tel détail. Il pourra d'autre part — et même il devra — varier son enseignement selon les besoins de ses élèves, l'adapter aux conditions de la vie locale. Jouiront d'une liberté analogue tous ceux qui auront à guider nos instituteurs. auteurs de manuels scolaires, inspecteurs de tout degré, Mais ils se mettraient en contradiction flagrante avec l'esprit des nouveaux programmes s'ils chargeaient leurs instructions et leurs livres de détails trop nombreux.

L'enseignement primaire doit être sobre. — En rédigeant des programmes courts, nous avons tenu à marquer que l'enseignement primaire doit avoir pour qualité principale la sobriété. Nous reprenons, en y insistant avec énergie, le mot de Gréard que citaient déjà les instructions de 1887 : « L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre, dans chacune d'elles, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »

Pour bien enseigner aux enfants « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », il faut savoir choisir et doser, suivant leur âge, les connaissances qu'ils auront à assimiler. L'enseignement doit être gradué. C'est perdre le temps et gaspiller l'énergie des maîtres et des élèves que d'offrir à ceux-ci une nourriture pour laquelle ils n'ont pas de goût et que leur esprit ne saurait digérer. Mieux vaut laisser l'enfant dans l'ignorance que de lui imposer un enseignement prématuré.

Telle était bien la pensée des auteurs du plan de 1887, et c'est pour ce motif qu'ils ont rédigé des programmes différents pour les enfants de 6 à 7 ans (section enfantine), pour ceux de 7 à 9 ans (cours élémentaire), pour ceux de 9 à 11 ans (cours moyen) et pour ceux de 11 à 13 ans (cours supérieur).

Mais, d'une part, ils ont peut-être éprouvé une confiance excessive pour la méthode dite « concentrique », qui fait reparaître, aux divers cours ou aux divisions successives d'un même cours, les mêmes articles du programme en exigeant simplement qu'ils soient traités avec une ampleur croissante. Et, d'autre part, ils ont été trahis, sur ce point encore, par leurs interprètes. Dans beaucoup de départements, peu de temps après 1887, on a vu surgir des programmes locaux qui plaçaient au cours élémentaire des notions que le programme officiel réservait au cours moyen, au cours moyen des notions que le programme officiel réservait au cours supérieur. Les auteurs de manuels scolaires sont tombés — non sans complaisance — dans le même défaut, si bien qu'il est rare de trouver aujourd'hui dans une classe un livre qui réponde à l'esprit et à la lettre du programme officiel : les manuels écrits pour les sections enfantines — d'où ils devraient, d'ailleurs, être bannis, car l'enfant, dans ces sections, n'a pas besoin d'autre livre que du syllabaire — sont du niveau du cours élémentaire ; ceux que leurs auteurs destinent aux cours élémentaires suffiraient pour les élèves du cours moyen, et, s'ils possédaient les connaissances énumérées dans les livres faits pour le cours moyen, on pourrait féliciter de leur savoir les élèves des cours supérieurs.

Sous prétexte que les enfants ne fréquentent guère l'école après le cours moyen, on a pris l'habitude, pour les contraindre à absorber les matières du cours supérieur, de fondre ensemble ces deux derniers cours. Ainsi l'échelle construite par les auteurs du plan de 1887: s'est raccourcie. Ce n'est pas en 7 ans, c'est en 5 que sont répartis les articles du programme.

Le cours supérieur doit cesser d'être un mythe. — Les graves inconvénients de cette précipitation nous ont amenés à penser qu'il fallait revenir à la conception de 1887 et même, puisque cette conception n'a pas été bien comprise, qu'il fallait en accentuer les dispositions. Le cours supérieur doit cesser d'être un mythe. Aussi bien l'arrêté du 24 février 1923, qui scinde le certificat d'études en deux parties, dont l'une correspond au cours moyen et l'autre au cours supérieur, aura-t-il pour effet, du moins nous le souhaitons, de ressusciter ce dernier cours, sans lequel l'enseignement primaire élémentaire est, pour ainsi dire, décapité.

Ces idées sont fort sages. Mais leur réalisation est fonction de la fréquentation comme régularité et durée. Dans la Seine, on avait trouvé un moyen élégant de respecter l'arrêté du 18 janvier 1887. On appela cours supérieur B *les deuxièmes années de cours moyen. Ces cours B préparent toujours au C. E. P., comme des cours moyens ordinaires.*

Mais la résurrection du cours supérieur aura surtout pour résultat de mieux marquer les étapes que doit franchir l'écolier, de mieux graduer, à mesure qu'il mûrit, les difficultés de sa tâche, la quantité et la qualité de son savoir. C'est surtout en examinant le programme de chaque discipline que nous verrons en quoi consiste cette progression. Ne retenons pour l'instant que les traits essentiels.

Il faut remettre en vigueur l'article 9 de l'arrêté du 18 janvier 1887, d'après lequel la constitution des trois cours (élémentaire, moyen et supérieur) est obligatoire dans toutes les écoles.

Traits essentiels de chaque cours. — Au cours préparatoire, l'enfant prend possession de l'instrument sans lequel il ne pourrait acquérir aucune autre connaissance scolaire : il apprend à lire. Les autres exercices auxquels on le soumet n'ont d'autre but que d'entretenir les bonnes habitudes physiques, intellectuelles et morales qu'il a contractées à l'école maternelle. Mais l'enseignement essentiel à cet âge, c'est la lecture ; le cours préparatoire est, avant tout, un cours de lecture (V. note p. 36).

L'enfant sachant lire, le cours élémentaire doit lui

fournir, en toute discipline, les « éléments », les faits et les notions simples, sans lesquelles il ne comprendrait rien à rien. C'est à ce cours qu'on apprend ce qu'est un mot et ce qu'est un nombre, ce qu'est un golfe et ce qu'est un son. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'enseigner aux enfants la définition abstraite de tous ces termes : c'est, au contraire, en faisant appel à leurs sens qu'on les amène à se rendre compte de ces réalités. Mais cette méthode concrète s'applique ici à des éléments simples.

Au cours moyen, sans abandonner la méthode concrète, on commence à grouper ces éléments simples. Cette coordination se fait, non pas exclusivement, mais principalement autour de deux idées, l'idée de la France (langue française, histoire et géographie de la France, voilà l'essentiel du programme littéraire) et l'idée du travail (le programme scientifique a pour objet de fournir à l'enfant les notions indispensables dans la plupart des professions).

Au cours supérieur apparaît, sous une forme modeste le minimum d'abstraction que comporte l'enseignement primaire élémentaire. A ce degré seulement reçoivent un commencement de systématisation logique les notions morales et les notions scientifiques que l'enfant a jusqu'alors acquises par une méthode intuitive ou expérimentale. En même temps, on élargit son horizon : on lui fait entrevoir, dans les plus lointains pays et dans le plus lointain passé, des civilisations différentes de la nôtre. Enfin, sans prétendre faire son apprentissage ni même son préapprentissage, on le prépare avec plus de précision à son rôle de travailleur et de citoyen.

A la méthode concentrique, préférons la méthode progressive. — Ainsi se différencient, dans le nouveau plan d'études, les cours de l'école primaire. Chacun a sa physionomie et sa signification. En passant de l'un à l'autre, l'écolier progresse. Nous voudrions même que, dans les écoles où chaque cours comprend deux classes, l'écolier fît un progrès en passant de la première à la seconde division et nous souhaitons qu'on ne prenne pas trop à la lettre le second paragraphe de l'article 12 de l'arrêté du 18 janvier 1887 d'après lequel, en pareil cas, ces deux classes suivent le même programme. Ce n'est pas que nous méconnaissions les avantages de la méthode « concentrique ». Avec des écoliers de 6 à 13 ans, il serait dangereux de renoncer à toute revision, à toute répétition. Il est des leçons sur lesquelles il faut revenir, aux divers cours, pour compléter, à mesure que l'enfant est plus capable de comprendre et de réfléchir, les notions précédemment enseignées. Mais, si l'on veut que l'élève travaille avec joie et avec profit, il faut lui éviter la monotonie des redites, le dégoût

du déjà vu. Il ne faut pas croire que la mémoire retienne volontiers ce qui est répété « à satiété » ; au contraire, l'enfant a l'illusion de savoir ce que, dans les revisions, il reconnaît au passage et il ne fait aucun effort pour le conserver. Si vous tourniez toujours dans le même cercle, ou même dans des cercles concentriques, auriez-vous du plaisir à marcher? Donnez donc à votre élève l'impression qu'il avance, qu'il progresse, qu'il découvre du pays nouveau. A la méthode concentrique préférez la méthode progressive. Celle-ci exige, comme celle-là, que les connaissances soient solidement acquises : aller de l'avant, ce n'est pas nécessairement aller à l'aventure. Dans chaque cours, on s'assurera que les enfants possèdent bien les notions inscrites au programme ; dans chaque cours, on procédera périodiquement à des revisions. On ne fera de nouvelles conquêtes que si l'on est sûr de bien tenir le terrain déjà conquis. Et, dans les derniers cours, on pourra encore, par des questions fortuites, s'assurer que le programme des cours précédents n'est pas oublié ; on pourra en rafraîchir le souvenir. Mais l'enfant n'en aura pas moins l'impression, en passant d'un cours à un autre, qu'il pénètre dans un monde nouveau ; et, comme la graduation des programmes apportera à chaque âge ce qui lui convient, il retiendra aisément ce qu'il aura appris, en temps opportun, avec plaisir.

Il sera bien difficile dans les Ecoles, à un ou deux maîtres, de renoncer à la concentricité, si l'on veut conserver quelque peu d'enseignement oral.

L'enseignement primaire est intuitif et pratique. — La méthode à suivre dans l'enseignement primaire a été définie par les instructions de 1887, en termes qui n'ont rien perdu de leur valeur.

Cette méthode, disent ces instructions, « ne peut consister ni dans une suite de procédés mécaniques, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication : la lecture, l'écriture, le calcul, ni dans une froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours.

« La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tout à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement les principes

et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliquées.

« En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels.

« C'est donc par un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève que l'enseignement primaire peut se soutenir. Il est essentiellement intuitif et pratique : *intuitif*, c'est-à-dire qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration non pas toutes les vérités, mais les vérités les plus simples et les plus fondamentales ; *pratique*, c'est-à-dire qu'il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques, et que ce n'est pas trop de cinq à six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grossir dans la suite.

« C'est à cette double condition que l'enseignement primaire peut entreprendre l'éducation et la culture de l'esprit ; c'est, pour ainsi dire, la nature seule qui le guide : il développe parallèlement les diverses facultés de l'intelligence par le seul moyen dont il dispose, c'est-à-dire en les exerçant d'une manière simple, spontanée, presque instinctive ; il forme le jugement en amenant l'enfant à juger, l'esprit d'observation en faisant beaucoup observer, le raisonnement en aidant l'enfant à raisonner lui-même et sans règles de logique. »

Méthode *intuitive* et *inductive*, partant des faits sensibles pour aller aux idées ; méthode *active*, faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité. Méthode inspirée par la grande tradition des penseurs français qui se sont occupés de l'éducation, depuis Montaigne jusqu'à Rousseau. Elle est devenue pour nous si classique, elle est tellement entrée dans nos mœurs que nous n'en sentons plus toujours la valeur, de même que n'apprécient pas toujours la valeur de la santé ceux qui ont l'habitude de faire jouer leurs organes sans douleur. Elle nous est si naturelle que nous l'appliquons parfois sans le savoir : si bien que nous ne la reconnaissons plus lorsque des auteurs étrangers — ou même des auteurs français — viennent nous en exposer les principes comme s'il s'agissait de sensationnelles nouveautés.

La tâche qui s'impose à nous n'est pas de chercher une nouvelle méthode. Notre effort doit consister surtout à éviter qu'à l'usage notre méthode ne s'altère. Qui dit usage dit usure. Tel croit très sincèrement suivre toujours une méthode concrète qui peu à peu se laisse aller à des procédés et à des mots de plus en plus abstraits, tel croit toujours faire appel à la réflexion de ses élèves qui peu à peu en vient à leur imposer d'autorité ses opinions. Le grand ennemi de l'éducateur, c'est l'habitude. Elle tend à transformer en routines mécaniques les pratiques mêmes qui étaient destinées à lutter contre la routine et le mécanisme. Aussi pour obtenir le résultat visé par les auteurs du plan de 1887 sommes-nous obligés, sur ce point comme sur d'autres, de faire un pas de plus qu'eux. C'est pour ce motif que nous avons éliminé des programmes certaines « théories » abstraites qu'ils y avaient laissées (théories arithmétiques, par exemple, ou théories musicales).

Pratiquons l'enseignement par l'action. — C'est pour ce motif qu'à l'observation, qui laisse encore l'écolier passif, nous préférons, dans la mesure où elle peut être pratiquée à l'école primaire, l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif. Dans certaines écoles, les enfants du cours préparatoire eux-mêmes pèsent des liquides et se rendent compte de la différence des densités. Et il faut voir avec quelle joie ils enregistrent les résultats. Nous souhaitons que de telles pratiques se généralisent, que partout les élèves collaborent à la préparation des leçons, à la récolte des matériaux et des documents (qu'il s'agisse de cartes postales illustrées, de plantes ou d'insectes) ; que partout ils fabriquent de leurs mains des objets de démonstration ; que partout ils travaillent effectivement pendant que le maître parle ; que partout on s'ingénie à rendre la classe plus animée et plus vivante. A l'enseignement *par l'aspect*, forme intéressante de la méthode concrète qui n'a pas dit son dernier mot et que le cinématographe va renouveler, il faut superposer une autre forme de la même méthode, qui n'en est encore qu'à ses balbutiements mais qui décuplera l'efficacité de l'art pédagogique, l'enseignement *par l'action*.

Nous ne croyons pas qu'il faut préférer l'expérimentation à l'observation. Il faut les pratiquer toutes deux. L'observation est toujours possible, ce qu'on ne peut affirmer de l'expérimentation. En outre, la pratique de l'observation en donnera l'habitude au grand profit de l'instruction et de la culture de l'enfant et de l'adulte.

L'enseignement primaire est à la fois utilitaire et édu-

catif. — D'après le plan d'études de 1887, l'enseignement primaire vise un double but. Il doit donner à ses élèves « d'abord une somme de connaissances appropriées à leurs futurs besoins, ensuite et surtout de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et dans le langage ». L'école primaire, dit encore le même document, « ne donne qu'un nombre limité de connaissances. Mais ces connaissances sont choisies de telle sorte que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation ».

L'enseignement primaire a donc l'ambition d'être à la fois utilitaire et éducatif, de préparer l'enfant à la vie et de cultiver son esprit. Combien de critiques n'ont aperçu que l'une de ces deux fins? Combien lui ont reproché d'être exclusivement utilitaire? d'être exclusivement préoccupé du sort qui attend, dès leur sortie de l'école, la majorité de ses élèves? A vrai dire, le reproche inverse, qui ne lui a pas été épargné, serait peut-être plus justifié : peut-être trouverait-on encore dans nos classes trop d'exercices formels, qui n'ont d'autre but que de soumettre l'esprit ou les doigts à une gymnastique dont les bienfaits ne se feront sentir qu'à longue échéance et qui pourraient être avantageusement remplacés par d'autres d'une plus immédiate utilité.

Nous n'avons l'intention d'abandonner aucune des deux fins qui ont été assignées à l'enseignement primaire. Nous n'oublions pas que la plupart de nos élèves devront, dès qu'ils nous auront quittés, gagner leur vie par leur travail, et nous voulons les munir des connaissances pratiques qui, dès demain, leur serviront dans leur métier Mais nous n'oublions pas davantage que nous devons former en eux l'homme et le citoyen qu'ils seront demain. Le souci des réalités urgentes ne nous fera pas négliger le culte de l'idéal.

Bien plus, il nous semble que ces deux fins de l'enseignement primaire doivent être considérées comme les deux aspects d'une fin unique. Le travailleur, le citoyen, l'homme ne sont pas trois êtres différents, mais trois aspects d'un même être. Il n'y a pas de véritable éducation, pensons-nous, si l'on ne s'efforce à la fois de cultiver l'être humain et de le préparer à la vie. Une éducation purement utilitaire, qui exclurait de son programme tout ce qui fait la dignité de la conscience et de la pensée, serait non pas un apprentissage, mais un dressage auquel nul père ne voudrait condamner son enfant. Une éducation purement formelle, qui bannirait de son horizon le milieu même où vivra l'enfant,

produirait de malheureux déséquilibrés, de véritables déments (s'il est vrai que la folie puisse résulter d'un défaut d'adaptation). Cherchons donc à donner aux enfants du peuple une éducation qui, si l'on ose dire, soit à la fois utilitaire et désintéressée, réaliste et idéaliste, et qui tienne un compte égal de leurs besoins les plus effectifs et de leurs plus nobles aspirations. Dans l'océan immense des notions qui peuvent être offertes à des enfants, puisons celles qui sont susceptibles de former leur jugement, tout en servant à leur vie pratique et réciproquement. Ne choisissons que celles qui présentent ce double caractère : elles sont assez nombreuses pour constituer un programme scolaire. Renonçons aux exercices, dits éducatifs, dont l'utilité n'apparaît pas : comme ces mouvements vains qu'on imposait jadis aux prisonniers de certains pays, condamnés à tourner des manivelles qui ne commandaient aucun treuil ni aucun engrenage, ces exercices constituent pour les enfants le pire des supplices. Renonçons, d'autre part, aux leçons qui ne contiendraient qu'un indigeste plat de notions utiles sans doute, mais sans valeur éducative, de notions qui peuvent bien s'emmagasiner dans la mémoire mais ne déclenchent dans l'esprit aucune réflexion. En procédant ainsi, nous donnerons satisfaction aux deux catégories d'élèves qui se rencontrent dans nos classes : à ceux qui doivent abandonner leurs études dès la sortie de l'école et à ceux qui pourront les continuer soit à l'école primaire supérieure ou professionnelle, soit dans un établissement secondaire. Si l'on a cru nécessaire de séparer ces deux catégories d'élèves et de réserver à la seconde des classes spéciales douées de programmes particuliers, c'est que l'on jugeait trop exclusivement utilitaire l'enseignement donné à l'école primaire proprement dite. Nous avons l'intention de supprimer cette dualité et d'assigner aux classes élémentaires et primaires des lycées et collèges les mêmes programmes qu'aux écoles ordinaires. C'est que nous considérons comme indissolublement unies, dans le nouveau plan d'études, les deux fins de l'éducation populaire. En toute discipline, l'instituteur doit s'en tenir aux notions et aux procédés qui, provoquant la réflexion, servent à la pratique ou, servant à la pratique, provoquent la réflexion. Par chacun de ses actes, par chacune de ses paroles, il doit viser à la fois le but utilitaire et le but désintéressé de l'éducation.

INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE

Les instructions de 1887 contiennent, sur l'objet et la méthode de l'enseignement moral à l'école primaire,

des pages qui sont devenues classiques. Loin de vouloir les effacer, nous tenons à les offrir de nouveau à la méditation des instituteurs :

1° Objet de l'enseignemeny moral

« **But et caractères essentiels de cet enseignement.** — L'enseignement moral est destiné à compléter et à relier, à relever et à ennoblir tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience.

« Par là même, l'enseignement moral se meut dans une toute autre sphère que le reste de l'enseignement. La force de l'éducation morale dépend bien moins de la précision et de la liaison logique des vérités enseignées que de l'intensité du sentiment, de la vivacité des impressions et de la chaleur communicative de la conviction. Cette éducation n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir ; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.

« **Rôle de l'instituteur dans cet enseignement.** — L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a, en effet, l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle.

« Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive, au contraire, ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite ; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle ; mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile : elles n'ont pas pénétré profondément en eux-mêmes ; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées,

confiées à la mémoire bien plus qu'à la conscience, à peine exercée encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

« Sa mission est donc bien délimitée ; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale.

« Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de leur famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.

« **Objet propre et limites de cet enseignement.** — L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille ; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves, par la confiance des familles et de l'Etat : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale.

« Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour aspirer au perfectionnement moral, quelques efforts qu'il coûte, pour se sentir unis, dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure du sentiment religieux.

2° MÉTHODE

« Que par son caractère, par sa conduite, son langage, le maître soit lui-même le plus persuasif des exemples.

Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur fait bien pis que de perdre sa peine, il est en faute : un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. Le plus simple récit où l'enfant pourra surprendre un accent de gravité, un seul mot sincère, vaut mieux qu'une longue suite de leçons machinales.

« D'autre part — et il est à peine besoin de formuler cette prescription — le maître devra éviter comme une mauvaise action tout ce qui, dans son langage ou dans son attitude, blesserait les croyances religieuses des enfants confiés à ses soins, tout ce qui porterait le trouble dans leur esprit, tout ce qui trahirait de sa part envers une opinion quelconque un manque de respect ou de réserve.

« La seule obligation à laquelle il soit tenu et elle est compatible avec le respect de toutes les croyances — c'est de surveiller d'une façon pratique et paternelle le développement moral de ses élèves avec la même sollicitude qu'il met à suivre leurs progrès scolaires : il ne doit pas se croire quitte envers aucun d'eux s'il n'a fait autant pour l'éducation du caractère que pour celle de l'intelligence. A ce prix seulement, l'instituteur aura mérité le titre d'*éducateur*, et l'instruction primaire le nom d'*éducation libérale*. »

Si, après avoir relu cet admirable morceau, nous éprouvions la tentation de formuler une critique, ce serait celle-ci : l'auteur n'est pas allé jusqu'au bout de sa pensée : pour lui, l'éducation du caractère doit primer celle de l'intelligence et l'éducation morale doit jouer dans l'enseignement primaire un rôle prépondérant. Telle est aussi notre opinion.

Le nouveau plan d'études a voulu souligner la primauté de la morale. — C'est cette primauté de la morale que le nouveau plan d'études a voulu souligner en supprimant la distinction, assez artificielle, qu'établissait l'ancien entre l'éducation physique (où l'on faisait entrer, de gré ou de force, les travaux manuels), l'éducation intellectuelle et l'éducation morale. A l'école primaire, celle-ci déborde sur celles-là. L'instruction n'aurait pas de valeur si elle ne servait à former le jugement, et la culture du jugement, comme le pensait Descartes, est le meilleur moyen de cultiver la volonté. Quant à l'éducation physique, elle prend soin de l'âme autant que du corps : l'hygiène est une vertu, et ce sont des qualités de la volonté, la décision, l'énergie, l'endurance que donne la gymnastique bien comprise. Sans nier le rôle propre de l'esprit et du corps, sans vouloir

tout subordonner, dans l'éducation intellectuelle et dans l'éducation physique, à la culture morale, insistons sur les liens qui unissent celles-là à celle-ci, et sur la place éminente que doit prendre dans les préoccupations de l'instituteur, la formation des consciences et des caractères.

Utilisons les occasions que donne la vie scolaire. — La vie scolaire lui fournit à tout moment l'occasion de faire pratiquer à l'enfant les règles de la morale. Tant que l'élève est très jeune, au cours préparatoire, par exemple, c'est moins sur la volonté que sur les habitudes qu'il peut exercer son influence. Comme à l'école maternelle, dont il conserve les méthodes, l'instituteur (ou l'institutrice), à propos des divers exercices de la classe, de la récréation et, s'il y a lieu, de la cantine scolaire, donne aux enfants de bonnes habitudes de propreté, d'ordre, d'exactitude, de politesse ; il provoque l'éclosion des bons sentiments, il redresse sans brutalité — car elles sont fragiles — les pousses qui tendraient à prendre une mauvaise direction. Au cours élémentaire, cette pratique du bien devient plus consciente. Comme le recommandent les programmes de 1887, on doit tendre à mettre la morale en action dans la classe même. Le régime disciplinaire, fondé sur la justice, en fournit à tout moment l'occasion, car les enfants doivent être appelés à sentir et à apprécier l'équité des actes accomplis par le maître dans le gouvernement de la classe. Il est peut-être plus aisé d'exercer leur sens moral à propos des actes de leur maître qu'à propos des actes de leurs camarades ; le pharisaïsme est un sentiment qu'il n'est pas bon d'éveiller et la maxime « Tu ne jugeras point » n'a pas moins de valeur pour le monde des enfants que pour le monde des adultes. Il faudra s'efforcer de provoquer en eux l'admiration plus souvent que le mépris, former leur jugement moral à propos des bonnes actions plutôt qu'à propos des mauvaises, les inviter à estimer l'effort patient et laborieux, la ténacité dans la lutte contre le malheur, la franchise, la droiture, la bonté, plutôt qu'à se complaire dans le spectacle des vices et des passions, ce spectacle dût-il se terminer par la punition du méchant. Le mal est plus contagieux que le bien ; prohiber un acte mauvais, c'est attirer sur lui l'attention, c'est par là même pousser à l'accomplir. Sachons donner aux enfant de bonnes habitudes : c'est le meilleur moyen de leur faire perdre les mauvaises.

Lorsque l'enfant entre au cours moyen, sa volon commence à se former ; il ne s'agit plus seulement de diriger ses habitudes, il y a lieu de lui apprendre à user de sa liberté. Non seulement on continuera à pratiquer une discipline libérale, c'est-à-dire une discipline qui

ne laisse aucun de ses décrets sans justification devant l'esprit des enfants, mais, au moins à certains moments et dans certains domaines de l'activité scolaire, on fera place au « self government ». Sous réserve de l'approbation du maître, les écoliers seront appelés à régler eux-mêmes, par une entente concertée, certains détails de leur vie commune ; ils éliront ceux d'entre eux qui seront chargés de remplir de menues fonctions : les « officiers sanitaires », qui doivent veiller à l'aération et à la propreté des locaux, les dignitaires des « coopératives », des mutualités scolaires, des sociétés de gymnastique ou de tir, des sociétés des amis des arbres ou des amis des oiseaux, des « ligues de bonté », de toutes les associations qui se constituent dans les écoles avec l'autorisation de l'instituteur. Sans que l'autorité du maître perde un seul de ses droits, on multipliera les circonstances où l'enfant aura l'occasion de prendre une décision soit par lui-même, soit de concert avec ses camarades ; l'éducation de la volonté individuelle et de la volonté collective ne pouvait pas commencer plus tôt, mais il n'est pas trop tôt pour l'entreprendre.

En quoi consiste l'enseignement de la morale? — Non contente de favoriser des pratiques morales, l'école primaire tient à honneur de concentrer l'attention de ses élèves, presque chaque jour durant de brefs instants, sur les idées et les sentiments qui doivent diriger leur conduite. En quoi consiste cet enseignement de la morale ?

Au cours préparatoire, c'est à peine si l'on peut parler d'un enseignement. La leçon, si l'on peut employer ce mot, ne doit comporter ni livre, ni cahier, ni exposé didactique, ni résumé. Le maître se borne à éveiller la conscience de l'enfant par des récits susceptibles de poser de petits problèmes moraux. Ces récits peuvent être empruntés à la fable et à la légende pourvu qu'ils ne présentent pas aux jeunes esprits un monde trop artificiel. Ils peuvent aussi être empruntés à l'histoire. On remarquera que, dans les nouveaux programmes, l'histoire ne figure pas au cours préparatoire. Ce n'est pas un oubli. Le conseil supérieur a estimé que les élèves de ce cours sont trop jeunes pour situer avec précision les événements dans la durée. Mais il a pensé que l'image des héros de tous les pays et de tous les temps pourrait être présentée à ces enfants pendant les entretiens de morale. On prendra seulement la précaution de choisir des héros dont la vertu simple puisse être décrite sans altération devant ces esprits candides.

Le programme du cours élémentaire n'est pas plus didactique que celui du cours préparatoire. Aux récits que lui faisait son maître, l'enfant joint maintenant, puisqu'il sait lire, ceux qu'il trouve dans son livre. Mais

le quart d'heure quotidien consacré à la morale demeure un entretien plutôt qu'une leçon, une « élévation » de l'âme vers l'idéal, une exhortation à bien agir, plutôt qu'une dissertation sur le bien. Pas plus qu'au cours préparatoire, nous ne voudrions ici de livres ni de cahiers, d'exposés ni de résumés. Tout au plus une maxime serait-elle notée, à la fin de l'entretien, pour fixer le souvenir d'une émotion ressentie, d'une résolution prise en commun. Encore ne faudrait-il choisir que des maximes lapidaires, saisissantes pour l'imagination et s'imposant à la mémoire, et non ces phrases banales et diluées que l'on trouve trop souvent, sous le nom de « maximes », dans les manuels à l'usage de nos écoliers.

Au cours moyen, l'enseignement moral prend un caractère sinon plus abstrait, du moins plus intellectuel. Il s'agit d'amener les enfants à réfléchir méthodiquement « sur les principales vertus individuelles et sur les principaux devoirs de la vie sociale ». On ne manquera pas de remarquer que ce programme est très bref. Celui de 1887 était beaucoup plus long : non seulement il énumérait une dizaine de chapitres (I. — L'enfant dans la famille. Devoirs envers les parents et les grands-parents. Devoirs des frères et des sœurs. Devoirs envers les serviteurs. L'enfant dans l'école. La patrie. — II. — Devoirs envers soi-même. Le corps. Les biens extérieurs. L'âme. Devoirs entre les autres hommes. Devoirs envers Dieu), mais il distinguait, dans chacun de ces chapitres, plusieurs articles.

La question des devoirs envers Dieu. — Nous avons déjà indiqué, dans notre Introduction, pour quels motifs d'ordre général nous avons abrégé les anciens programmes. Mais on pourra se demander si, en cette matière, abréviation n'est pas altération. On pourra se demander, par exemple, si, en négligeant de mentionner expressément les devoirs envers Dieu, les auteurs du nouveau programme n'ont pas abandonné l'attitude prise sur la question par les fondateurs de l'école laïque.

Quelle était cette attitude? Elle consistait à recommander à l'instituteur d'éviter, en cette matière, toute discussion métaphysique. « L'immense majorité des enfants lui arrive ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée de Dieu auteur de l'univers et père des hommes. » L'instituteur n'a donc pas à prouver devant ces enfants l'existence de Dieu et il n'a pas davantage à la prouver devant les enfants des incrédules. D'autre part, « il n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu ». Sur ces problèmes, l'Etat n'a pas le droit d'imposer une solution. A quoi se réduit donc l'enseignement que doit donner l'instituteur public? A deux points :

« D'abord, il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu ; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la cause première et de l'être parfait un sentiment de respect et de vénération et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion.

« Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu, telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison. »

Ces conseils n'ont rien perdu de leur sagesse. En les suivant, nos instituteurs et nos institutrices prendront soin d'éviter tout ce qui risquerait d'apparaître comme une violation de la neutralité. Et ils n'oublieront pas qu'en ces matières la conscience publique est devenue, depuis quarante ans, de plus en plus scrupuleuse.

Le fondement de la morale. — Comme le programme du cours moyen, celui du cours supérieur est, en morale, très bref. Pourtant il est plus complet que l'ancien. Celui-ci n'insistait guère que sur la morale sociale. Le cours supérieur étant celui où, pour la première fois, on esquisse une théorie des devoirs, nous avons pensé que la réflexion de l'enfant devait être attirée sur les principes des devoirs individuels aussi bien que sur les principes des devoirs sociaux. Sans doute, cette théorie des devoirs, cette réflexion sur les principes est encore très modeste. Il serait hors de propos d'inviter des enfants de douze ans à choisir entre Epicure et Zénon, entre Bentham et Kant. Mais on s'efforcera de coordonner les notions morales, de montrer qu'elles se relient les unes aux autres et que, en partant de certaines idées centrales, on peut apercevoir à leur plan, plus ou moins éclairées selon leur importance relative, les diverses fins de l'activité humaine ; on peut commencer à dresser dans la conscience des enfants une table rationnelle des valeurs. Peu à peu, soit en analysant la conscience, soit en approfondissant les notions de justice et de solidarité, on arrivera à montrer que l'obligation morale s'impose à l'homme comme une loi de sa nature individuelle et sociale ; on fera reposer la morale enseignée à l'école primaire sur les principes les plus solides de notre constitution mentale.

L'instruction civique réservée au cours supérieur. — A l'enseignement de la morale est rattaché, au cours supérieur, celui de l'instruction civique. Alors que l'ancien plan d'études prévoyait dès le cours élémentaire une initiation à cet enseignement, nous en reculons de

quatre années l'introduction dans nos programmes. S'il est vrai qu'aucun enseignement ne doive être donné avant d'être désiré, l'instruction civique devrait être réservée pour le moment où les jeunes gens, approchant de la majorité, vont avoir à faire acte de citoyens. Si l'éducation des adolescents était organisée, c'est dans les cours postscolaires, devenus obligatoires, que devrait être enseignée l'instruction civique. Du moins ne l'imposons pas à des enfants de sept à dix ans. Bornons-nous, si l'occasion s'en présente, à leur expliquer, d'une manière aussi concrète que possible, les termes empruntés au langage administratif ou politique (citoyen, soldat, commune, canton, département, mairie, préfet, député, sénateur, ministre, république, etc.). En revanche, au cours supérieur, pendant les dernières classes que l'enfant suivra avant de devenir électeur, des renseignements précis doivent lui être donnés sur le mécanisme et le fonctionnement de nos institutions.

Pourtant, il s'agira moins d'en décrire en détail les rouages que d'en montrer les principes. C'est pour ce motif que l'instruction civique, au lieu de demeurer rattachée à l'histoire (dont, en fait, elle s'était d'ailleurs séparée), a été annexée par le nouveau plan à l'enseignement moral. Droits et devoirs des citoyens, obligation scolaire, obligation militaire, obligation fiscale, suffrage universel, rapports réciproques des pouvoirs publics, organisation de la justice, de l'assistance, toutes ces questions soulèvent des problèmes moraux. Et c'est sur des idées morales, c'est sur les idées de justice et de solidarité que reposent les institutions démocratiques. Enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir pour jouer son rôle de citoyen, c'est compléter son éducation morale.

Le report de l'instruction civique au Cours supérieur est une innovation très heureuse. La recommandation de montrer les principes plutôt que d'en décrire les rouages ne l'est pas moins. Il vaut mieux essayer de convaincre les élèves qu'il faut voter et bien voter que de les initier aux opérations électorales que la vie leur enseignera et, successivement, de façons différentes.

LECTURE

A l'école primaire, l'enseignement de la lecture sert à deux fins. Il met entre les mains de l'enfant l'un des deux outils — l'autre étant l'écriture — indispensables à toute éducation scolaire. Il lui donne le moyen de

s'initier à la connaissance de la langue et de la littérature françaises.

L'enfant au cours préparatoire apprend à lire couramment. — C'est d'abord la première de ces deux fins qui est visée. L'enfant ne peut rien apprendre s'il ne sait pas lire ; il n'apprend rien volontiers s'il ne sait pas lire aisément. Il faut donc lui donner le plus vite possible l'habitude de lire sans effort, et l'on ne peut pas lui donner cette habitude sans multiplier les exercices. Voilà pourquoi nous exigeons qu'au cours préparatoire l'enfant consacre à la lecture le tiers de son temps, dix heures par semaine, deux heures par jour, soit quatre séances d'une demi-heure, deux le matin et deux l'après-midi.

Nous ne préconisons aucune méthode : la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides. Entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix ; des expériences se poursuivent qui décideront. Toutefois, les procédés qui nous paraissent devoir l'emporter sont ceux qui amènent l'enfant à s'intéresser à cette tâche ingrate qui consiste à associer des sons et des formes sans rapport apparent. Par suite, ceux qui font appel à son besoin de mouvement ont les plus grandes chances d'être féconds. Et telle est probablement la raison du succès de la méthode phonomimique, malgré sa bizarrerie. L'essentiel est que l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage difficile. S'il y prend plaisir, en y consacrant le temps fixé par le programme nouveau, au bout de trois mois il saura lire et au bout de l'année il saura lire couramment.

Ici, les Instructions, disons-le, corrigent le programme et très heureusement. L'expression — premiers exercices — *excusait et même justifiait ce que connaissent tant d'inspecteurs : séances somnolentes au cours préparatoire sans efficacité ni résultats. Combien d'enfants, n'ayant pas appris à lire entre six et sept ans, ont dû le faire au Cours élémentaire et n'ont pu arriver au C. E. P. !*

L'expérience nous permet d'affirmer que les Instructions ne sont pas trop exigeantes en demandant que l'élève du cours préparatoire sache lire au bout de trois mois. Mais pourquoi, dans l'Introduction, parlent-elles du syllabaire *comme du seul livre de ce cours? On apprend à lire dans le syllabaire, mais on n'y apprend pas à lire* couramment.

Pas trop de questions au cours élémentaire. — Au cours

élémentaire, la tâche principale est encore d'entraîner l'enfant à lire sans effort. Aussi le nombre des exercices de lecture est-il encore considérable. Ils occupent sept heures dans l'emploi du temps des garçons, et, s'ils n'en occupent que six et demie dans celui des filles, c'est qu'il fallait réserver pour les travaux manuels des filles, c'est-à-dire pour la couture, une demi-heure de plus que pour les garçons.

Pendant cette période, le caractère essentiel de la lecture est d'être « courante » et l'on se gardera d'en arrêter trop souvent le cours par des questions ou des explications. L'enfant est encore trop préoccupé des difficultés qui viennent de la complication des combinaisons de lettres pour trouver plaisir à élucider le sens des mots. Les questions qui interrompent son effort de déchiffrage ne sont pas de nature à lui donner le goût de la lecture. Et c'est ce goût qu'il faut avant tout lui inculquer. Seuls les termes les plus difficiles seront expliqués. Encore faut-il souhaiter qu'ils soient rares.

Sous prétexte de ne rien laisser d'incompris des élèves, on a souvent conseillé aux maîtres d'expliquer tout ce qui n'était pas du vocabulaire courant des enfants. Ceux-ci n'avaient plus le temps de lire. En outre, on oubliait que la meilleure explication n'est pas une définition, mais celle qui résulte d'une bonne lecture.

Lecture expressive au cours moyen. — Grâce à l'entraînement intensif auquel ils auront été soumis pendant trois années, nos élèves, dès le début du cours moyen, posséderont le mécanisme de la lecture. Dès lors, on peut réduire la place de cet enseignement dans l'emploi du temps : nous ne lui laisserons plus que trois heures par semaine. C'est encore plus d'une demi-heure par jour de classe. Et si l'on réfléchit que l'enfant devra lire, en dehors des leçons de lecture, dans la plupart de celles qui sont consacrées aux autres disciplines, on ne jugera pas excessive cette réduction. Pendant ces trois heures, on continuera à pratiquer la lecture « courante », mais on multipliera les questions et les explications relatives au sens des mots, des phrases et des morceaux. L'enfant n'ayant plus à surmonter les obstacles qui tiennent aux bizarreries de l'orthographe, on peut et on doit appeler son attention sur les rapports de l'idée et de l'expression. C'est maintenant de ces rapports que viennent les difficultés qui l'arrêtent ; il serait dangereux d'attendre plus longtemps pour résoudre avec lui les petits problèmes d'exégèse qu'il est amené à se poser. Loin de gâter le plaisir qu'il prend à la lecture, les questions relatives

au sens des détails et de l'ensemble sont maintenant de nature à l'accroître. Par suite, on peut exiger de lui qu'il prouve, par sa manière de lire, qu'il comprend ce qu'il lit. La lecture devient « expressive ». Ce mot n'apparaissait, dans l'ancien plan d'études, qu'au cours supérieur ; mais en augmentant la place de la lecture au cours préparatoire et au cours élémentaire, nous espérons à cet égard gagner deux ans. C'est dès le début du cours moyen, à neuf ans, que l'écolier doit lire avec expression.

Nous croyons que là encore la meilleure des explications résulte d'une bonne lecture du maître. En tout cas, il nous semble que les questions ne doivent intervenir qu'après satisfaction de la curiosité de l'enfant par une lecture complète du morceau.

« *L'instituteur commencera par lire lui-même à haute voix,* voyez-nous plus bas, *en indiquant, par les variations de l'intonation, les nuances de la pensée et du sentiment.* » *Excellente méthode au cours moyen comme au cours supérieur.*

Lecture, leçon de littérature au cours supérieur. — Dès ce moment, la leçon de lecture est une leçon de langue française. Au cours supérieur, elle va devenir une modeste leçon de littérature. Les explications données à l'enfant ne porteront plus seulement sur le sens, elles devront « tendre à faire sentir la beauté des morceaux ». Très simplement, l'instituteur éveillera les sens littéraire, fera discerner les différences qui existent entre les expressions choisies par de grands écrivains et celles qui viendraient à l'esprit d'auteurs sans style. Très simplement, il suscitera l'émotion esthétique, sans théories abstraites, sans expressions tirées du vieux jargon de la rhétorique, par un simple appel au goût virtuel d'enfants dont les impressions sont naïves et dont le jugement n'a pas été déformé. Il ne saurait être question d'instituer à l'école primaire un exercice qui, sous le nom de « lecture expliquée », risque ailleurs de revêtir un caractère artificiel et mécanique. Il ne s'agit pas, à propos de chaque morceau, de faire une leçon d'histoire littéraire sur l'ouvrage et sur l'auteur. Il ne d'agit pas davantage, sous prétexte de chercher le plan, de faire subir au texte une dissection pénible. Il ne s'agit pas non plus de fournir sur chaque mot une explication complète : littérale, grammaticale, historique et littéraire. L'instituteur commencera par lire lui-même à haute voix, en indiquant par les variations de l'intonation les nuances de la pensée et du sentiment, le morceau qu'il veut faire expliquer. Il en fera

trouver rapidement les intentions principales. Par des questions alertes et des explications sobres, il fera comprendre le sens des détails et sentir la beauté des expressions. Alors seulement il fera lire le texte à haute voix par des élèves, afin de s'assurer qu'ils en comprennent la signification et en apprécient la valeur. Il va de soi que cette valeur doit être incontestable. Si l'on n'exige pas d'un syllabaire qu'il soit rédigé par un grand écrivain, on a le droit d'exiger que les recueils placés entre les mains d'enfants de douze ans — et même de dix — ne contiennent que des morceaux écrits par de grands prosateurs et de grands poètes.

ECRITURE

L'écriture, outil scolaire indispensable. — On a prévu deux leçons d'écriture par jour au cours préparatoire. Comme la lecture, l'écriture est un outil scolaire dont l'enfant ne saurait se passer. Il ne peut faire aucun progrès tant qu'il n'a pas cet outil bien en main. Tant qu'il n'en possède pas parfaitement le mécanisme, il faut donc multiplier les exercices d'écriture.

Afin de graduer les exercices, on se contentera, au cours préparatoire, de faire connaître aux enfants les lettres minuscules. Il est inutile de charger leur mémoire de plusieurs jeux de lettres différentes, d'autant que la nécessité de faire connaître à la fois les lettres manuscrites et les lettres imprimées complique déjà l'enseignement. Que notre écolier sache écrire sans hésitation, d'une manière imperturbable, les mots simples qu'il aura appris à lire sans hésitation, d'une manière imperturbable ; que cette double acquisition soit si solide qu'elle soit définitive. Nous n'en demandons pas plus à un enfant de sept ans.

A partir de sept ans, notre écolier n'aura plus qu'une séance quotidienne d'écriture. L'ancien plan d'études prévoyait une heure. Bien que nous ne soyons pas disposés à déprécier, aux yeux des maîtres et des élèves, l'importance de cet enseignement, nous estimons qu'une demi-heure suffit. Mais il est bien entendu que, en dehors de cette demi-heure, l'enfant aura de nombreuses occasions d'écrire (il fera de petites dictées, de courts exercices de langue française) et que, dans aucun de ces devoirs, on ne tolérera qu'il néglige son écriture.

Le programme de la leçon quotidienne sera plus étendu au cours élémentaire qu'au cours préparatoire : l'enfant abordera l'étude des majuscules ; il s'essayera à deux types d'écritures (en « gros » et en « moyen »). On s'est demandé si l'enfant de sept ans n'a pas la main trop petite pour écrire « en gros » et une première rédaction du nouveau programme, réduisant celui de 1887, qui

prescrivait, au cours élémentaire, l'écriture « en gros, en moyen et en fin », n'avait retenu que les deux derniers types. Mais, en fait, nos enfants commencent toujours par tracer sur leurs ardoises des caractères de grande dimension ; les plus petits écrivent donc « en gros ». Et nous devons nous en féliciter, car, dès qu'ils se mettent à écrire fin, ils risquent de tomber dans un excès qui leur vaut une myopie prématurée. C'est donc par raison d'hygiène que nous avons ajourné l'écriture « en fin » et conservé pour le cours élémentaire l'écriture « en gros ».

Au cours moyen, les trois types d'écriture sont pratiqués et trois séances d'une demi-heure sont consacrées à cet enseignement. Au cours supérieur, une séance hebdomadaire de trois quarts d'heure a paru suffire, bien qu'à la cursive s'ajoutent ici la ronde et la bâtarde. Ces deux écritures, qui demeurent nécessaires en mainte profession, n'exigent ni un trop long apprentissage, ni un effort hors de proportion avec leur utilité.

Eviter les mauvaises attitudes. — Le nouveau plan d'études ne manifeste de préférence pour aucune méthode d'écriture. L'écriture droite et l'écriture penchée demeurent également autorisées. L'essentiel est que la méthode adoptée permette à l'enfant de se placer, pour écrire, dans les meilleures conditions hygiéniques. Qu'il se tienne bien droit devant son cahier, le torse vertical, les deux avant-bras galement appuyés sur la table, les yeux à trente centimètres environ du papier. Trop souvent, ces conditions ne sont pas réalisées ; trop souvent, nos écoliers se courbent et se tordent devant leur page d'écriture, au grand dommage de leur colonne vertébrale, de leurs poumons et de leurs yeux.

LANGUE FRANÇAISE

Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles, car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle

langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale.

Les moyens mis à la disposition de l'instituteur pour enseigner le français sont nombreux. Pourtant, ils n'ont pas encore révélé toute leur efficacité et il n'est pas de domaine où l'on doive davantage s'efforcer de trouver des méthodes plus fécondes. C'est dans cette intention que nous avons réformé l'enseignement de la lecture et hâté le moment où notre élève sera en pleine possession de cet instrument nécessaire. Délivré plus tôt des difficultés matérielles de la lecture, l'enfant pourra lire davantage et consacrer plus de temps à l'étude de la langue. Mais cette étude elle-même devra être faite par des procédés plus actifs.

1° **Exercices de récitation.** — On accordera plus d'importance, dès le cours préparatoire, aux exercices de récitation. Lorsqu'on visite une école, le regard est attiré près de la chaire du maître, par le tableau, réglementairement affiché, des morceaux de récitation appris pendant l'année scolaire. Mais il est rare que ce tableau soit très rempli. L'exercice de récitation est cependant l'un des meilleurs moyens d'enseigner aux enfants l'usage correct des mots et des tours de notre langue. Il a, en outre, l'avantage de leur être agréable, si les morceaux sont, par leur nature et par leur taille, adaptés à leur âge. Au cours préparatoire, on leur fera apprendre, par audition, de courtes poésies, mais on exigera d'eux une prononciation distincte et une diction correcte. A partir du cours élémentaire, ils apprendront eux-mêmes, dans leurs livres de lecture, des poésies un peu moins brèves. Au cours moyen, la mémoire ayant moins besoin d'être aidée par le rythme, le programme, sans abandonner la poésie, prévoit des morceaux de prose. A tous les cours, il est recommandé de ne choisir, pour les confier à la mémoire des enfants, que les morceaux d'une indiscutable valeur. Toutefois, il serait difficile d'emprunter aux classiques tous les textes destinés à des enfants de neuf ans : La Fontaine lui-même n'a pas toujours pour leur esprit l'attrait et la portée que nous lui attribuons. Mais, au cours supérieur, de même que l'enseignement de la lecture doit faire sentir aux élèves la beauté des expressions, de même l'exercice de récitation doit prendre un caractère littéraire, et c'est à nos grands classiques que le programme nouveau prescrit de faire appel. En un mot, d'un bout à l'autre des études primaires, l'exercice de récitation doit être en honneur : apprendre un plus grand nombre de morceaux et des morceaux d'une plus grande valeur littéraire, tel doit être à cet égard, le mot d'ordre.

Il est incontestable que nous ne faisons pas assez apprendre de morceaux de récitation à nos élèves. Il en va tout autrement dans les établissements secondaires et c'est une des raisons qui explique l'infériorité de nos élèves à égalité d'âge en composition française.

2° **Exercices de vocabulaire.** — Le Conseil supérieur a tenu à graduer avec soin les exercices de vocabulaire : au cours préparatoire, ils ne doivent avoir trait qu'aux mots les plus simples de la langue usuelle, à des mots qui désignent des objets ou des êtres parfaitement connus des élèves. Au cours élémentaire, où la lecture permet déjà d'élargir l'horizon de l'enfant, ils portent sur les mots des textes placés sous ses yeux. Au cours moyen, on commence à lui faire sentir les nuances qui séparent des expressions en apparences synonymes ; on commence aussi à grouper les mots de manière à lui faire comprendre leur filiation. Enfin, au cours supérieur, l'exercice peut aborder des questions plus délicates : on montrera la filiation des divers sens d'un même mot. Dans toutes ces leçons, il faudra se garder de l'érudition et de la subtilité. Trop souvent, à coups de dictionnaire, maîtres ou élèves introduisent, dans les familles de mots qu'ils étudient, des expressions rares ou même absolument inusitées. On ne devra, à aucun moment, dépasser les limites de la langue courante : elle est assez riche pour fournir matière à des exercices variés. On s'abstiendra de rechercher l'étymologie des mots (c'est à dessein que ce terme a été effacé du programme) : on s'expose, dans cette recherche, à de trop fréquentes erreurs. Mais surtout on s'efforcera de rendre tous ces exercices intéressants pour les élèves : s'il est un domaine où il est non seulement utile, mais nécessaire de recourir à la méthode attrayante, c'est celui-ci. Par lui-même, l'effort indispensable pour trouver des expressions, en définir le sens, les comparer à d'autres, les grouper en familles, ne présente pas pour l'enfant d'âge scolaire un vif intérêt. Il faut donc s'ingénier pour découvrir les moyens, même artificiels, de transformer ces exercices en véritables jeux.

3° **Exercices d'élocution.** — De même que les exercices de vocabulaire, les exercices d'élocution ont été gradués avec soin. Au début, on guide l'élève ; on lui demande simplement de répéter ou de résumer ce qu'il vient d'entendre. Mais, peu à peu, on lui laisse plus de liberté : ce sont ses impressions personnelles qu'on lui demande de traduire après les lectures et les promenades qu'il a faites, les leçons et les expériences auxquelles

il a assisté. Nous ne verrions d'ailleurs aucun inconvénient, si des enfants montrent de bonne heure un certain goût pour l'invention, à les laisser raconter à leur guise les histoires dues à leur imagination. Comme les exercices de vocabulaire, les exercices d'élocution ne seront féconds que s'ils apportent aux enfants de la joie.

Le programme recommande des exercices oraux d'élocution. Rien n'est plus sage. Si nos élèves rédigent mal, c'est qu'ils parlent mal. Les parents de notre clientèle, au rebours des gens cultivés, n'ont qu'un langage. Leurs lettres reproduisent les formes qu'ils emploient en parlant. En corrigeant, en façonnant en perfectionnant, le langage oral, nous préparerons d'excellentes compositions françaises écrites. En outre, nous perfectionnerons le langage oral. Or, on parle beaucoup plus qu'on n'écrit.

4° **Grammaire et orthographe.** — L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe ne commencera désormais qu'au cours élémentaire. Le Conseil supérieur a préféré réserver la dictée pour le cours élémentaire : au cours préparatoire, on se bornera à attirer l'attention des enfants, pendant la lecture, sur l'orthographe de certains mots ; on pourra d'ailleurs les leur faire copier, lorsqu'ils ne s'écrivent pas comme ils se prononcent, afin d'associer très étroitement dans les esprits leur représentation motrice à leur représentation visuelle et à leur représentation auditive : ce sera le moyen le plus sûr de fixer dans la mémoire l'orthographe de ces mots difficiles. Mais ces exercices modestes ne constituent qu'une « initiation » à l'orthographe et une sorte de parenthèse dans l'enseignement de la lecture.

Au contraire, l'enseignement grammatical a sa place à part dans le programme du cours élémentaire. Mais il doit être extrêmement simple. Il ne doit porter que sur les éléments essentiels de la proposition. Pas de syntaxe. Pas d'analyse. Pas de leçons sur les mots invariables. Dans l'étude du verbe, laisser de côté la forme passive et la forme prônominale ; se contenter de la forme active. Dans la forme active elle-même, laisser de côté les temps désuets ; s'abstenir de faire apprendre par cœur ces passés antérieurs, ces futurs antérieurs, ces plus-que-parfaits du subjonctif que l'enfant, selon toute vraisemblance, n'aura jamais l'occasion d'employer. La première année, ne parler que des verbes du premier groupe (infinitif en *er*). Jamais nous ne répéterons assez qu'il faut simplifier l'enseignement grammatical.

De même qu'il doit être simple, l'enseignement grammatical doit être concret. Le maître doit partir des textes placés sous les yeux des enfants pour leur faire comprendre la fonction habituelle du nom, de l'article, de l'adjectif, du pronom et du verbe. Il ne s'agit pas de formuler des définitions abstraites dont une connaissance plus approfondie de la langue ferait vite apparaître le caractère artificiel. Il s'agit d'amener les enfants, par la pratique du langage parlé ou écrit, à classer avec une suffisante précision les formes verbales sous les rubriques que les grammairiens ont imaginées pour mettre un peu d'ordre dans le chaos des réalités linguistiques. Puis, une fois que les élèves auront acquis ces connaissances, on les priera d'en faire l'application et d'accorder entre eux les articles, les adjectifs et les noms, les verbes et les sujets.

Les dictées préparées. — Entre autres exercices, on leur donnera des dictées. Mais ces dictées seront des dictées préparées : on n'obligera pas les enfants à inventer ou à deviner l'orthographe de mots inconnus, on la leur fera connaître d'avance ; on ne laissera d'autre soin à leur intelligence que celui d'appliquer les règles qu'ils ne doivent pas ignorer. On évitera ainsi le reproche qui a été fait, non sans raison, à l'antique dictée, celui d'enraciner dans la mémoire motrice de l'écolier de mauvaises habitudes graphiques et de le condamner, la faute une fois commise par le fait d'une ignorance excusable, à la répéter à perpétuité.

Ici, encore, l'observation des textes devient la base de cette étude. Mais il s'agit d'une observation attentive qui, par l'épellation, voit toutes les lettres du mot; — s'appesantit sur les lettres doubles, les finales, ce qu'on appelle couramment des difficultés. Cette étude préparatoire des dictées faite sur un texte court du livre de lecture, non seulement apprend à l'élève la forme des mots, mais elle dresse son œil à voir les mots en détail, comme ils sont écrits, de sorte que dans la vie, chaque lecture, vue de cet œil, améliorera l'orthographe. En tout cas, dès l'école, elle rapprochera chaque élève du type dont on dit qu'il a l'orthographe naturelle, ce qui signifie évidemment que l'œil de l'enfant de ce type possède — innée ou acquise — la propriété de distinguer, en lisant, toutes les lettres des mots.

L'enseignement grammatical au cours moyen. —

Au cours moyen, la méthode de l'enseignement grammatical ne change pas : on va toujours de l'exemple à la règle et de la règle à l'application. Mais la matière des leçons devient plus copieuse : toutes les espèces de mots sont étudiées, toutes les formes du verbe (sans qu'il soit nécessaire de parler, plus qu'au cours élémentaire, des temps désuets). On étudie non seulement la proposition mais la phrase, non seulement les éléments constitutifs de la phrase, mais, si l'on peut dire, ses silences : les signes de ponctuation. Il ne s'agit toujours que d'une étude succincte, sans subtilités d'analyse, et c'est à dessein que le programme ne reproduit pas la traditionnelle distinction entre analyse logique et analyse grammaticale. Mais, si simple qu'elle soit, l'étude est maintenant assez complète. Aussi, à côté des dictées préparées peut-on recommander les dictées de contrôle qui permettent de voir si l'enfant a bien appris et bien retenu les principales règles de la grammaire.

Au cours supérieur. — La méthode ne change pas plus au cours supérieur. qu'au cours moyen : elle demeure concrète et inductive. Mais, jusqu'à présent, on s'était contenté d'indiquer les règles. Voici maintenant les irrégularités. Sans doute, on s'en tiendra aux exceptions les plus usuelles ; on se gardera d'insister sur celles qui, encore usitées, tendent à disparaître. Loin d'être abrogé, l'arrêté du 26 février 1901 sur les tolérances grammaticales » doit être rigoureusement appliqué. Mais il faut l'appliquer selon son esprit. Trop souvent, il n'a servi qu'à compliquer l'enseignement, l'enfant étant obligé d'apprendre par cœur, non seulement la règle et l'exception mais, « la tolérance ». Il doit être bien entendu que, lorsqu'on tolère qu'une exception disparaisse, il ne doit rester dans l'enseignement que la règle. « Tous les adjectifs s'accordent avec le nom auquel ils se rapportent » : Si nous admettons qu'on ne fait pas de faute en appliquant cette règle même aux adjectifs placés immédiatement avant le nom (exemple : feue la reine), il est inutile de faire apprendre aux enfants que, dans ce cas, l'ancienne grammaire obligeait à laisser l'adjectif invariable. Même au cours supérieur, l'enseignement grammatical doit demeurer simple. Non seulement l'arrêté de 1910 sur la nomenclature doit être respecté, mais on ne fera grief à personne d'aller plus loin dans la voie de la simplification. Et si, dans le nouveau plan, la syntaxe passe du cours moyen au cours supérieur, ce n'est pas pour qu'elle soit enseignée avec plus de détails. Peu de notions, mais des notions précises, si bien assimilées que l'enfant les applique inconsciemment lorsqu'il parle

ou lorsqu'il écrit, voilà tout ce que nous demandons à l'enseignement grammatical.

5° **Exercices de composition.** — Reste un exercice important, celui qui permet de vérifier l'efficacité des autres, celui qui, maintenant et plus tard, permettra le mieux d'apprécier la culture de l'enfant, celui qui lui rendra le plus de services dans la vie, la composition française. Cet exercice apparaît au cours élémentaire, mais il n'y apparaît que timidement. Il ne saurait être question de faire composer à des enfants de sept ans de véritables rédactions. Nous ne leur demandons pas même un paragraphe. Nous ne leur demandons que de petites phrases. Si nous n'avons pas encore obtenu dans l'enseignement du français tous les résultats que nous souhaitons, c'est peut-être parce que, trop ambitieux nous avons eu le tort de faire commencer trop tôt les exercices de rédaction. L'enfant ne peut rédiger que lorsqu'il possède non seulement une assez riche collection d'idées, mais une assez riche collection d'expressions. Il faut que toutes les autres disciplines (littéraires, historiques et scientifiques) aient accumulé dans son esprit des faits et des notions ; mais il faut aussi que tous les autres exercices (la lecture et la récitation, les exercices de vocabulaire et d'élocution, les leçons de grammaire et d'orthographe) aient assoupli son langage et aplani les difficultés matérielles que rencontre tout écrivain novice. Il faut donc procéder par étapes. Que l'enfant apprenne d'abord à exprimer une idée, c'est-à-dire à assembler les éléments d'une proposition, à écrire correctement une phrase simple. Si, au terme du cours élémentaire, il est rompu à cet exercice, il n'aura pas perdu son temps.

Au cours moyen, il apprendra à combiner des phrases. Moins exigeant à cet égard que l'ancien plan d'études, le nouveau conseille aux instituteurs de borner l'effort des enfants de dix ans à la construction d'un paragraphe. Après avoir imaginé quelques phrases sur un sujet déterminé, les grouper logiquement en un développement d'une douzaine ou d'une quinzaine de lignes, voilà tout ce qu'on demande à ces enfants. C'est tout ce qui sera demandé à la première partie de l'examen du certificat d'études primaires, à celle qui sanctionnera les études faites au cours moyen. L'épreuve qui suivra la dictée comportera « trois questions relatives l'une à la connaissance de la langue et les deux autres à l'intelligence du texte dicté » : le candidat qui aura répondu à ces trois questions en quelques phrases simples et correctes sera assuré de recueillir une bonne note.

La véritable rédaction n'apparaîtra qu'au cours supé-

rieur. — A ce moment, l'enfant possède un assez grand nombre d'idées, tient à sa disposition un assez grand nombre d'expressions, et il a suffisamment développé ses facultés de jugement et de raisonnement pour pouvoir coordonner logiquement ses idées et ses phrases. Quels sujets lui seront proposés? Peut-être s'est-on, au cours des vingt dernières années, trop étroitement enfermé dans les sujets de pure description. Peut-être a-t-on cru trop volontiers que l'enfant est un être exclusivement sensoriel ou qu'il était nécessaire de faire avant tout l'éducation de ses sens. En réalité, il possède une vive sensibilité, une fraîche imagination, et l'on ne saurait sans risquer d'atrophier ces précieuses facultés, l'emprisonner dans le monde de ses sensations immédiates. Dans ce monde même, ce qui l'intéresse le plus, c'est l'activité des êtres, le mouvement des objets ; aussi préfère-t-il la narration d'un drame à la description d'un spectacle inanimé. Même fictive, la lettre lui plaît parce qu'elle donne une apparence de vie au sujet qu'il traite. Aussi le Conseil supérieur a-t-il tenu à ne pas restreindre la liberté des maîtres dans le choix des sujets : tel est le sens de l' « etc. » qui suit la liste des exercices de rédaction qui pourront être faits au cours supérieur.

Cette liberté doit aller jusqu'à laisser, au moins de temps à autre, les enfants eux-mêmes choisir leurs sujets de rédaction. La méthode qui, depuis 1909, produit dans l'enseignement du dessin des résultats si appréciables doit être, sans hésitation, appliquée à l'enseignement du français. De même que le dessin libre révèle chez maint enfant des qualités insoupçonnées : le sens de l'observation, du pittoresque, de l'humour; de même la rédaction libre mettra en valeur tantôt la spontanéité et la fraîcheur des sentiments, tantôt le goût littéraire, tantôt l'ingéniosité intellectuelle de nos élèves. Et surtout, elle leur inspirera le désir d'écrire, sans lequel tous nos efforts demeureraient vains.

Il ne faut pas trop enchaîner la liberté des écoliers. — Que le sujet soit libre ou non, il conviendra d'éviter qu'une préparation collective trop directe et trop précise enchaîne, au moment où ils auront à le traiter, la liberté des écoliers. Quels qu'ils soient, les sujets doivent être à la portée de l'enfant ; il-doit posséder, soit dans son expérience personnelle, soit dans son imagination, soit dans sa mémoire, soit dans ses livres, les matériaux nécessaires pour bâtir son petit édifice. Il est donc inutile — et il est dangereux — de faire à sa place sa besogne, de lui tracer avec trop de minutie le chemin qu'il aura à parcourir. Toujours prêt à donner des conseils individuels, s'ils sont requis ou s'ils paraissent indispensables, le maître s'abstiendra de tracer d'avance un plan détaillé

qui interdirait aux enfants de révéler toutes leurs aptitudes et même d'exprimer leurs véritables sentiments. Fournir aux enfants des idées et des expressions toutes faites, c'est refouler leurs pensées personnelles, dont nous avons le devoir de favoriser l'éclosion : c'est stériliser leur esprit, que nous avons le devoir de féconder.

Critérium de la bonne et de la mauvaise méthode. — D'une manière générale, toute méthode est mauvaise si elle n'inspire pas à l'enfant le désir de traduire ses impressions et de chercher, pour cette traduction, l'expression adéquate. Toute méthode est bonne si elle lui inspire ce double désir. Elle est parfaite si ce désir croit, chez l'écolier, jusqu'à la passion ou l'enthousiasme. Or, nul n'éprouve le besoin de traduire ses impressions s'il ne les ressent vivement. Il importe donc que les impressions de l'enfant soient vives. L'intérêt qu'il prendra aux autres leçons rejaillira sur l'enseignement du français. Si l'on sait, en histoire, faire vivre sous ses yeux Charlemagne ou Bayard, il éprouvera le besoin de raconter à sa manière leur vie et d'exprimer ses sentiments à leur égard. Si, en promenade scolaire, il s'enthousiasme pour la beauté d'une fleur, il éprouvera le besoin soit de la dessiner, soit de la décrire, soit de la dessiner et de la décrire. Si, en lisant des vers, il est amené à admirer la qualité des images et l'harmonie des sons, il ne pourra plus s'abstenir d'imiter le poète et il cherchera, tout au moins, à éviter les banalités et les cacophonies. A la condition qu'il soit vivant, qu'il intensifie les impressions de l'enfant en le faisant activement participer à la recherche de la vérité, tout enseignement collabore à l'enseignement du français. Nous obtiendrons en cette matière de meilleurs résultats quand non seulement nos leçons de français, mais toutes nos leçons, feront plus que par le passé appel à l'activité et confiance en la liberté de l'écolier.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Caractère et but de l'enseignement historique et géographique. — On s'est parfois demandé quel devait être, à l'école primaire, le caractère de l'enseignement historique et géographique : on a voulu opposer le point de vue scientifique et le point de vue civique, les uns soutenant que l'historien même à l'école primaire ne doit avoir d'autre souci que de dire toute la vérité, les autres estimant que l'instituteur doit surtout s'attacher à cultiver, par le récit des gloires et par la description des beautés de notre pays, le sentiment patriotique.

Nous nous refusons à poser le problème en ces termes. Nous nous refusons à opposer les droits de la science et les droits de la France. Le patriotisme français n'a rien

à craindre de la vérité. Ce ne sont pas seulement les gloires communes, ce sont aussi, ce sont surtout les souffrances communes qui scellent l'unité nationale. L'instituteur n'a pas à les dissimuler. Certes, l'enfant de l'école primaire est trop jeune pour qu'on étale devant lui et qu'on livre à sa libre discussion tous les documents sur lesquels pâlissent les historiens. Mais l'instituteur peut, sans hésiter, lui raconter l'histoire de notre pays telle qu'elle résulte des recherches impartiales des savants. La place de la France dans le monde est assez grande, son rôle assez noble pour qu'un enseignement sincère, soucieux de vérité jusqu'à l'intransigeance, favorise l'éclosion et l'épanouissement du sentiment patriotique. Et tel doit être le but de l'enseignement historique et géographique à l'école primaire.

Ce but étant ainsi défini, quelle place devons-nous faire à l'histoire et à la géographie?

En fait, on ne consacre guère à l'enseignement historique et géographique qu'une leçon d'une demi-heure par jour (trois leçons d'histoire et deux de géographie par semaine). Et ce temps paraît suffisant.

Pas d'histoire ni de géographie dans le cours préparatoire. — Le Conseil supérieur a estimé qu'il était inutile de réserver une classe spéciale à l'histoire et à la géographie dans la section préparatoire : à six ans, les enfants ne peuvent pas encore acquérir les notions de temps et d'espace, de distance dans le temps et dans l'espace, qui sont indispensables pour qu'une leçon soit vraiment une leçon d'histoire ou de géographie. Il a été entendu que, dans les entretiens de morale, on n'oublierait pas de raconter la vie des grands hommes, que dans les leçons de choses on ne négligerait pas de montrer aux enfants — et de leur commenter — des images représentant différents pays, différents sites, des caps et des golfes, des végétations tropicales et des glaces polaires. A cela se réduiront, pour les petits, l'histoire et la géographie. En revanche, aux cours moyen et supérieur l'horaire comportera trois heures par semaine (et non deux heures et demie) ; chaque leçon durera un peu plus d'une demi-heure — ou bien l'on fera chaque semaine six leçons d'une demi-heure au lieu de cinq — de manière à pouvoir donner un peu plus d'ampleur aux exposés sans négliger les interrogations.

Répartition de la matière historique. — En histoire, l'ancien plan d'études répartissait ainsi qu'il suit le temps à parcourir : au cours élémentaire, l'histoire de France jusqu'à la fin de la guerre de Cent ans ; au cours moyen, l'histoire de France depuis la fin de la guerre de Cent ans. Une autre répartition a paru mieux équilibrée, celle qui fixe à l'année 1610 la limite des

deux cours. Dans les écoles où le cours élémentaire comprend deux classes, on pourra d'ailleurs subdiviser le programme de telle façon que la première division étudie l'histoire de France depuis les origines jusqu'en 1453 et la seconde de 1453 à 1610. Il n'est pas douteux que les problèmes posés par la Renaissance et le Réforme exigent plus de maturité que n'en peuvent avoir des enfants de huit ans. Mais il ne s'agit pas de poser ces problèmes sous leur aspect philosophique. Il s'agit exclusivement de planter dans la mémoire des enfants des jalons qui leur permettront de se reconnaître au milieu des faits et de se représenter les événements à leur plan respectif dans le passé.

De même, dans les écoles où le cours moyen comprend deux classes, on devra subdiviser le programme de telle manière que la première division aille de 1610 à 1815 et la seconde de 1815 à 1918. Le Conseil supérieur estime qu'on ne saurait accorder trop d'importance aux événements rapprochés de nous : leur connaissance précise est l'un des moyens les plus puissants dont nous disposions pour former les futurs citoyens français.

Comme l'ancien plan d'études, le nouveau a tenu à donner aux élèves du cours supérieur une idée des civilisations anciennes et une idée de l'histoire générale. L'étude de l'histoire générale sera faite en fonction de l'histoire de France ; elle fournira l'occasion de reviser l'histoire nationale, mais cette revision ne risquera pas de paraître fastidieuse à l'écolier, car elle sera faite à un point de vue nouveau pour lui. Les notions d'histoire ancienne seront très succinctes ; il n'y aura pas lieu de raconter la suite des événements, mais de citer les grands noms et les grands faits et de présenter un tableau sommaire des civilisations de l'antiquité. Si simples que doivent demeurer ces leçons, elles sont indispensables pour que l'éducation donnée aux petits Français soit une modeste, mais véritable culture.

La question des dates. — Le Conseil supérieur n'a pas eu à délibérer sur la méthode à suivre dans l'enseignement historique, et, ici comme ailleurs, il laisse aux maîtres une grande liberté. Il a cependant tenu à réagir contre la tendance de certains pédagogues qui, pour éviter de faire un appel excessif à la mémoire, en viendraient à éliminer de l'enseignement historique les dates sans lesquelles il n'y a pourtant pas d'histoire puisque, sans elles, il n'y a pas d'ordre dans le temps. Le Conseil supérieur a précisé qu'il faudrait faire connaître aux enfants non seulement les principaux faits de notre histoire nationale, mais leurs dates. Ces dates ne doivent pas être nombreuses ; si l'écolier du cours élémentaire en retenait une trentaine pour les seize siècles qu'il doit

parcourir, ce serait suffisant. Et l'écolier du cours moyen n'aurait guère besoin d'en retenir davantage pour les trois siècles suivants. Mais il importe que ces dates soient reliées aux faits par une association indissoluble, que le fait évoque immédiatement dans l'esprit la date à laquelle il s'est produit. C'est à cette condition seulement que l'écolier saura repérer les faits dans la durée et aura une idée de l'évolution historique.

Pas de méthode régressive. — La liberté du maître dans le choix des méthodes est encore limitée par les lois de la psychologie enfantine. Certaines méthodes ont été mises à la mode qui sont contraires à ces lois. Telle est celle qui, croyant s'appuyer sur une règle pédagogique certaine (aller du connu à l'inconnu), conseille de remonter du présent au passé. Tout d'abord, cette méthode est, à la lettre, impraticable : il est impossible de raconter les événements en renversant rigoureusement leur ordre, c'est-à-dire en exposant leur terme comme s'il était leur début : il est impossible de retourner le temps comme un gant. Cette méthode n'a pas seulement l'inconvénient d'être bizarre. Elle fausse dans l'esprit des enfants le sens du temps et le sens de l'histoire. Pour nos écoliers, ce qui s'apprend en premier lieu s'est passé en premier lieu ; ce qui s'apprend en dernier lieu s'est passé en dernier lieu. Si l'on parlait de Vercingétorix après avoir parlé de Clovis, les enfants croiraient que Vercingétorix est venu après Clovis. La connaissance même des dates serait immédiatement réagir contre cette croyance, d'autant plus solide qu'elle serait plus spontanée. Ou plutôt, cette croyance lutterait contre la connaissance des dates et jetterait le trouble dans l'association que nous voulons indissoluble entre le fait et sa date.

Comparons le passé au présent. — Il existe, d'ailleurs, un autre moyen, plus sûr d'appliquer en histoire la règle qui conseille d'aller du connu à l'inconnu. C'est, à chaque période, de saisir toutes les occasions pour comparer le passé au présent, en faire sentir les oppositions, les différences ou les analogies, marquer les points sur lesquels l'humanité a évolué, ceux sur lesquels elle reste fidèle à elle-même. Il est même utile, lorsqu'on emploie cette méthode comparative, de remonter le cours du temps. Mais c'est après l'avoir descendu. Lorsqu'on a raconté l'histoire d'un siècle, on peut demander aux enfants de faire effort pour se représenter l'état de la civilisation pendant ce siècle, les moyens qui étaient à la disposition des hommes pour subvenir à leurs besoins matériels et moraux, leur habitation, leur vêtement, leur alimentation, leurs routes, leur gouvernement, leurs connaissances et leurs

croyances. On peut leur demander surtout de faire effort pour se représenter les lacunes de la civilisation ancienne par rapport à la nôtre, de faire effort pour rechercher, parmi nos ressources économiques et intellectuelles, celles qui faisaient défaut à nos devanciers. L'enfant a peine à concevoir que les hommes aient vécu sans les commodités dues à la science du XIXe et du XXe siècle. Et l'on ne peut, sans ces espèces de retours sur le passé, lui faire sentir, lui faire « réaliser » le progrès accompli. Mais encore faut-il qu'il ait d'abord commencé par fixer dans son esprit l'ordre exact des événements historiques.

La comparaison du passé et du présent sera l'un des moyens de rendre vivant l'enseignement historique. Tous les moyens que l'on pourra employer pour obtenir ce résultat seront bons, à la condition qu'on ne tombe pas dans des exagérations puériles. Sous prétexte de nouveauté pédagogique, gardons-nous de fausser la réalité historique. Autant il est recommandable de placer sous les yeux des enfants des documents authentiques (pièces de monnaie, vieux papiers, etc.) de leur montrer et de leur commenter les monuments ou les débris de monuments de chaque époque, d'illustrer l'histoire générale grâce aux souvenirs pris dans l'histoire locale, autant il est dangereux de les faire assister ou participer à des « reconstitutions » où la vérité historique est fatalement violée. Le cinéma lui-même, si utile lorsqu'il s'agit de reproduire des scènes réelles, le mouvement et la vie des objets ou des êtres actuels, risque de transformer l'histoire en un roman à la Dumas père et de créer, par suite, dans l'esprit de nos écoliers, de déplorables erreurs. L'histoire est une résurrection, soit. Mais le passé n'en est pas moins le passé. Et c'est donner de lui une idée fausse que de faire croire qu'il est le présent.

Nous n'avons rien à dire contre la répartition de l'Histoire de France en trois tranches — non en deux — aux cours élémentaire et moyen à la condition que des revisions sérieuses seront faites, à la condition aussi que la fréquentation scolaire les permettra.

Ce qui est dit ci-dessus de la question des dates et de l'histoire régressive nous semble très sage. Mais pourquoi les INSTRUCTIONS *qui soutiennent là des thèses déjà triomphantes ne prennent-elles pas parti dans la question de l'histoire-bataille où la controverse subsiste? Evidemment, on peut, on doit faire des coupes sombres dans le récit des*

guerres. Le temps n'est plus où on essayait — sans succès — de nous enseigner toutes les guerres de religion avec les paix et trêves subséquentes ; toutes les guerres de Louis XIV, de Louis XV, etc. Mais on ne peut nier qu'une grande bataille gagnée ou perdue a des conséquences énormes et lointaines dans tous les domaines.

GÉOGRAPHIE

En arrivant au cours élémentaire, l'enfant possédera dans sa mémoire visuelle de nombreuses images, mais il n'aura pas encore acquis de notions géographiques. Celles qu'on lui donnera dans ce cours seront les plus simples, celles sans lesquelles il ne pourrait pas aller plus avant. Les leçons de géographie seront d'abord des leçons de choses. Elles se donneront de préférence dans la cour de l'école ou mieux en promenade. C'est sur le terrain qu'on enseignera aux enfants ce que c'est que l'horizon, les accidents du sol, les points cardinaux, et aussi ce que c'est qu'un cap ou un golfe, un isthme ou un détroit : même loin de la mer, les eaux et les terres fournissent des images approchées de ces faits géographiques.

Disons des images très imparfaites. Nous invoquons le témoignage des maîtres qui n'ont jamais vu la mer et la montagne et leur surprise quand ils les découvrent. Pourtant leur imagination, aidée par des lectures, des conversations, des images, avait travaillé !

Lorsqu'il sera en possession du langage géographique, et que ce langage ne sera plus pour lui pur verbiage, lorsqu'il saura mettre une réalité sous les mots parce qu'il n'aura pas appris les mots sans avoir vu ces réalités ou leurs représentations figurées les plus parfaites, l'enfant commencera à étudier la description de la terre. Le programme du cours élémentaire est très vaste (puisqu'il embrasse la terre entière — Europe comprise — en insistant légèrement sur la France) mais il est très simple. L'écolier devra se rendre compte non seulement de la forme de la terre, de ses zones climatiques, de la répartition des continents et des océans, mais de l'importance relative des diverses parties du monde, des races qui les habitent, des pays qu'on y distingue. Il ne sera pas interdit de faire connaître quelques-unes des principales villes où les hommes se rassemblent, quelques-unes des grandes chaînes de montagnes, quelques-uns des grands fleuves qui donnent à chaque continent sa

physionomie. Mais il serait abusif de faire retenir aux élèves, dans cette première année du cours élémentaire, plus d'une cinquantaine de noms propres de cette nature.

De même, la description de la France, pendant la deuxième année (dans les écoles où ce cours comprend au moins deux classes) doit demeurer sommaire. C'est ici tout particulièrement qu'il faut savoir se borner. Pour prendre un exemple, nous serions parfaitement satisfaits si l'élève du cours élémentaire à qui l'on demanderait d'indiquer les villes que rencontrent nos fleuves se bornait à citer : sur la Seine, Paris, Rouen et le Havre ; sur la Loire, Orléans et Nantes ; sur la Garonne, Toulouse et Bordeaux ; sur le Rhône, Lyon. Nous n'exigerons pas de lui la connaissance des affluents de ces fleuves, à moins qu'ils ne fussent — telle la Saône — presque aussi importants que les fleuves eux-mêmes. Nous n'exigerons pas de lui la connaissance des chefs-lieux de départements, ni peut-être même celle des départements. Qu'il possède une représentation vivante des grandes régions de la France, qu'on lui en montre des images variées (c'est ici que le cinématographe et la projection fixe feront merveille), et qu'il groupe ces souvenirs concrets autour de quelques noms propres bien choisis et parfaitement retenus associés à des réalités géographiques exactement localisées : c'est assez. Plus tard, il brodera sur ce canevas. Il exécutera des variations sur ce thème. Ce qui est indispensable pour l'instant, c'est que le thème soit parfaitement su, puisse être récité sans une faute ; c'est que l'idée de la Seine appelle immédiatement, par une association indissoluble, dans l'esprit, l'idée de Paris, Rouen, le Havre, et devant les yeux la vue de ces villes à leur place exacte sur la carte. Ce qui est indispensable, c'est que le canevas soit solide.

Le cours moyen est exclusivement consacré à la géographie de la France. On s'est demandé si ce programme ne serait pas trop court : beaucoup d'enfants, qui ne dépassent pas le cours moyen, seront-ils condamnés à ignorer le reste du monde? Mais nous devons observer que le reste du monde est, très sommairement il est vrai, étudié dans le cours élémentaire ; doit-on, pour des enfants qui ne passeront pas au cours supérieur, obliger les mieux doués à piétiner sur place, à ressasser perpétuellement les mêmes programmes?

La grande majorité des élèves passera au moins un an au cours supérieur. C'est le POSTULAT *des nouveaux programmes. Mais si la situation actuelle persiste ! L'étude des colonies va-t-elle*

permettre à l'élève qui quittera l'école en fin de cours moyen de savoir quelque chose d'utilisable sur les Etats-Unis, l'Italie, l'Allemagne, l'Angleterre, etc ? Il est vrai qu'il aura ses souvenirs du Cours élémentaire !

D'autre part, il ne faut pas oublier que la France est une puissance mondiale, qu'elle possède des colonies dans toutes les parties de la terre, que l'étude de ces colonies est inscrite au programme du cours moyen, et qu'on ne peut les étudier sans les situer au milieu des autres pays, sans dire un mot, par conséquent, du reste du monde. N'ayons donc aucun scrupule à retenir pendant deux années l'attention des jeunes Français sur la France. Donnons-leur de leur pays, de la mère patrie et de ses filles lointaines, une image aussi riche que possible. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille confier à leur mémoire une énorme quantité de noms propres et de termes techniques. Bannissons au contraire les énumérations devenues inutiles et n'attendons pas la suppression des sous-préfets pour proscrire la récitation de la liste des sous-préfectures. Ce sont des faits, des faits rattachés à leurs causes, des faits coordonnés et systématisés, ce sont des faits et des idées, ce ne sont pas des mots qu'il faut déposer dans les esprits.

Même méthode au cours supérieur : mais ici, de même qu'en histoire, nous étendons l'horizon de nos élèves au delà de la France, et, tout en revisant la géographie de notre pays, nous leur faisons connaître avec plus de détails qu'au cours élémentaire l'Europe et les grands pays du monde. Avec plus de détails, mais sans abuser des noms propres et des mots techniques. L'enfant de l'école primaire peut entendre parler d'un grand nombre de villes ; il n'a pas à en retenir tous les noms ; même pour de grands pays, il lui suffira de retenir celui de la capitale. Inutile de charger sa mémoire de noms qu'il oubliera fatalement, que nous oublions tous, que nous avons raison d'oublier, qu'il suffit de savoir retrouver à l'occasion grâce aux livres et aux atlas. Et de même l'enfant de l'école élémentaire n'a pas besoin de connaître les théories géographiques, ni les termes, empruntés aux autres sciences, dont se sert le géographe moderne. Il est inutile de lui parler de synclinaux et d'anticlinaux ; il n'est peut-être pas nécessaire de lui parler d'isothermes et d'isobares. Les faits représentés par ces mots peuvent s'expliquer en langage courant. Et, s'ils sont utiles pour abréger les discussions des savants, il n'est pas nécessaire de les imposer à la mémoire des enfants.

Ici nous ne pouvons qu'approuver. Nous ajou-

terions même volontiers que l'appel à la géologie peut aussi donner lieu à des abus analogues à ceux qui viennent d'être signalés.

A tous les cours, la leçon de géographie doit être accompagnée de croquis exécutés par les enfants. Un croquis leur sera demandé à l'examen du certificat d'études. C'est un exercice indispensable pour graver dans l'esprit les faits géographiques et leurs relations essentielles. Mais ici encore on se gardera de tomber dans l'exagération et d'exiger des enfants des cartes trop détaillées : ces exercices, outre qu'ils prennent un temps excessif, ont l'inconvénient de retenir l'attention sur le travail matériel de dessin plus que sur la signification géographique du pays dessiné. Et ils ont surtout l'inconvénient d'encombrer la mémoire de mots inutiles. Rendons vivant et concret l'enseignement de la géographie. Mais n'hésitons pas à le simplifier. Nulle part, ce mot d'ordre n'est plus opportun qu'en ce domaine où les résultats répondraient mieux aux efforts si l'on consentait à lui obéir.

CALCUL, ARITHMÉTIQUE ET GÉOMÉTRIE

L'ancien horaire prévoyait « pour l'arithmétique et les exercices qui s'y rattachent », trois quarts d'heure ou une heure par jour de classe. Nous n'avons guère modifié ces proportions.

L'opération manuelle doit précéder l'opération arithmétique. — Les idées directrices de l'ancien programme ne sont pas davantage abandonnées. Si nous avons modifié le texte de 1887, c'est pour en mieux marquer l'esprit.

Par exemple, le texte de 1887 : « Premiers éléments de la numération orale et écrite » a été traduit, en 1923, par « Compter des objets, en écrire le nombre ».

Le texte de 1887 : « Les quatre opérations sur des nombres » est devenu : « Ajouter ou retrancher des groupes d'objets ; additionner ou soustraire les nombres correspondants. — Compter par 2, par 3, par 4 ; multiplier par 2, par 3, par 4... »

Ainsi est consacrée la méthode qui consiste, au cours préparatoire comme à l'école maternelle, à placer entre les mains des enfants des objets (boutons, graines, bûchettes, etc.) qu'ils ont à grouper, séparer, combiner de diverses manières pour se rendre compte, par les yeux et par la main, de la signification réelle des calculs les plus simples.

Partout l'opération manuelle précède l'opération arithmétique ; l'expression du langage courant précède l'expression du langage mathématique. Partout le souci

de marquer que l'enseignement doit être concret, simple, progressif. C'est sur les faits qu'il faut appuyer les calculs, les idées.

Les abonnés du JOURNAL DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES *reconnaîtront dans ces prescriptions la méthode que nous appliquons depuis six ans à l'étude des nombres de* 1 *à* 100.

Dans les programmes d'aujourd'hui, pas plus que dans ceux d'hier, on ne craint d'aborder des notions inscrites sous le titre, un peu effrayant, de « géométrie », mais il faut entendre par là « forme des champs, mesures sur le terrain ». Il s'agit d'opérations réellement exécutées avec un ruban gradué, avec une règle graduée, accessibles en pratique à de jeunes enfants. Le texte porte en effet, « mesurer des longueurs, apprécier les distances par l'œil et contrôler par la mesure directe ». On opérera dans la cour, dans la salle de classe, parfois sur le pupitre.

Nous préférerions l'ordre inverse: pupitre, salle de classe, cour. Mais il n'eût pas fallu placer les multiples au C. E., les sous-multiples au cours moyen. Le centimètre, le décimètre, c'est ce qui se voit, ce qui est concret, ce qui peut servir à mesurer pour de jeunes enfants, non le décamètre, l'hectomètre, inutilisables comme instruments de mesure. Va-t-on faire mesurer le contour d'un champ abstrait à un élève qui ne peut mesurer le contour de son cahier?

Il faut signaler (pour le cours élémentaire) une intention qui se manifeste dès la première ligne : « Numération décimale : le mètre, le gramme... » Quand on donnera en classe le principe de la numération décimale, après l'exemple des nombres ordinaires (dix unités valent une dizaine), on ajoutera aussi, sans retard, les exemples tout à fait pareils : 10 mètres valent un décamètre, 10 grammes valent un décagramme. — Ainsi le système légal des mesures, système décimal, appuiera la leçon sur la numération.

L'étude des sous-multiples du mètre, du gramme, se fera plus tard, quand on aura à parler des nombres décimaux. Et ici, plus encore que dans le cas précédent, le système décimal servira de base, et de base presque unique aux études des nombres. Les élèves comprendront ce qu'est un dixième de mètre, un dixième de

gramme, avant de comprendre ce qu'est un dixième d'unité.

Ainsi le système légal des mesures ne se distingue pas de la numération décimale, au moins à l'origine. Mais on remarquera que le programme, dans sa rédaction actuelle, sépare en trois parties l'étude du système légal : « Système des mesures légales à base 10, à base 100, à base 1 000 ».

On a vu au cours élémentaire le mètre, le gramme et leurs multiples, et voilà commencé le système légal à base 10 ; il suffit, pour en finir, de parler des sous-multiples du mètre, des sous-multiples du gramme, ce que l'on fera au cours moyen.

Remarquons que, de cette manière, on épuise d'abord les grandeurs que l'on mesure avec ce qu'on appelle parfois des unités effectives.

Mais, les surfaces, on ne les mesure pas effectivement ; on les calcule, en appliquant des formules. On les exprime en se plaçant dans un système de numération à base 100. Les volumes ensuite, on ne les mesure pas non plus ; on les calcule, on les exprime en se plaçant dans un système de numération à base 1 000.

Voilà qui justifie la modification adoptée dans la rédaction actuelle. Mais le nouveau texte implique un simple changement dans l'ordre des leçons et non dans leur étendue. Il y a là un effort de simplification et non une modification radicale.

Un autre changement de même nature, simple interversion de deux chapitres, se présente au sujet des fractions.

Pratiquement, l'étude des sous-multiples dans les mesures légales à base 10 conduit aux nombres décimaux. Rien, logiquement, ne distingue les nombres décimaux des nombres entiers ; aussi leur étude, suite immédiate de ce qu'on sait déjà, les calculs où ils interviennent, analogues à ceux qu'on a souvent exécutés, n'embarrassent guère les élèves.

Or, ces nombres décimaux peuvent s'écrire comme fractions décimales, presque immédiatement. Et c'est ce que demande le programme actuel, en vue de sérier les difficultés. On écrira ces nombres comme fractions :

0,1	1/10
0,01	1/100

On aura des fractions à dénominateur 10, 100, 1000... On fera sur ces fractions particulières tous les exercices de réduction au même dénominateur, d'addition, de soustraction, etc. Dans la suite, pour les fractions ordinaires, selon toute vraisemblance, les élèves seront moins surpris, mieux préparés.

Plus d'étude des nombres premiers. — Mais voici maintenant un changement plus marqué, une suppression qui provoquera peut-être des regrets chez certains maîtres. Le programme du cours supérieur ignorera désormais l'étude des nombres premiers, les caractères de divisibilité, le plus grand commun diviseur, en un mot tout ce qui est arithmétique pure. Faut-il le déplorer?

Evidemment ces questions font la joie de quiconque a du goût pour les mathématiques. Mais dans nos écoles élémentaires, pour des enfants qui n'ont pas 13 ans, pouvons-nous, en toute tranquillité, laisser subsister des enseignements de luxe? Des vœux unanimes, répétés, réclamaient des programmes allégés et pratiques. Un sacrifice a paru nécessaire.

Ajoutons qu'il sera permis de faire faire en classe des problèmes, des exercices de calculs, où les mots « nombres premiers », « diviseurs communs », « caractères de divisibilité » pourront être employés. Ce qui est supprimé, c'est le « cours », « l'étude théorique » de cette arithmologie.

Il reste encore assez de calculs au cours supérieur, assez de formules, assez de problèmes, assez de géométrie pour meubler l'esprit de connaissances utiles et pour lui donner souplesse et vigueur.

L'algèbre à l'école primaire. — Nous devons même signaler une addition qui, si soucieux que nous fussions d'alléger le programme, nous a paru nécessaire ; l'algèbre pénètre à l'école primaire. Il ne saurait être question, naturellement, de théories algébriques. Il s'agit simplement d'habituer les élèves à l'emploi des lettres, des signes et des solutions algébriques les plus élémentaires. N'oublions pas que l'algèbre est, à certains égards, une arithmétique simplifiée. Il n'est donc pas contraire à notre principe général d'initier nos élèves à la pratique de cet incomparable instrument de calcul.

Calcul plutôt qu'arithmétique. — Calculer, calculer, rapidement et exactement, tel est l'objectif principal de l'enseignement mathématique à l'école primaire. La théorie ne doit intervenir que dans la mesure où elle est nécessaire pour justifier la pratique du calcul, la rendre plus agréable à l'enfant qui cherche à s'expliquer ce qu'il fait, la rendre plus féconde en la rendant plus intelligible. Durant le temps assigné à cet enseignement, les exercices de calcul ne sauraient être trop fréquents ; en particulier, aucune classe d'arithmétique ne devrait s'écouler sans que des exercices de calcul mental aient été proposés aux élèves. C'est peut-être dans l'enseignement mathématique que nos instituteurs ont remporté jusqu'à présent leurs succès les plus incontestés.

De nouveaux progrès seront accomplis si l'on s'efforce de rendre cet enseignement de plus en plus concret et de plus en plus pratique.

SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES

Les conférences pédagogiques de ces dernières années ont attiré l'attention des instituteurs sur le caractère que doit revêtir à l'école primaire l'enseignement des sciences physiques et naturelles. A l'heure où la puissance économique de notre pays, affaiblie par la guerre, doit reprendre sa plénitude, l'enseignement scientifique, même élémentaire, ne saurait servir seulement à former les esprits, il doit armer les travailleurs, augmenter le rendement de leur activité productrice. Aussi, tout en conservant partout sa méthode, méthode expérimentale propre à éveiller et à entretenir la curiosité intellectuelle, doit-il s'adapter aux besoins divers de ses élèves et varier selon leur milieu, selon leur sexe et selon leur éventuelle profession. Ces idées sont consacrées par le nouveau plan d'études. Si, destiné à toutes les écoles de la République, il est obligé de s'en tenir à des généralités, il n'en ouvre pas moins la porte à toutes les initiatives, à toutes les adaptations particulières.

Observation et expérience. — Dans toutes les écoles, à tous les cours, la méthode employée doit être une méthode fondée sur l'observation et l'expérience. C'est à dessein qu'on a effacé du programme, aux cours préparatoire, élémentaire et moyen, le titre : « Sciences physiques et naturelles », pour le remplacer par cette expression : « Leçons de choses, en classe et en promenade », expression conservée en sous-titre au cours supérieur lui-même. Elle signifie que le livre ne doit jouer, dans cet enseignement, qu'un rôle secondaire. Elle signifie que le maître n'a pas à faire de cours : il doit, en classe et en promenade, faire observer et faire expérimenter. Nous pourrions appliquer à l'école élémentaire ce passage des instructions du 30 septembre 1920 concernant les écoles primaires supérieures :

« Le maître s'attachera à multiplier les expériences et à les réaliser avec des objets usuels... Il importe que les élèves soient amenés à considérer les faits de la vie courante comme les expériences les plus instructives et qu'apparaisse toujours à leurs yeux le lien étroit qui unit le travail fait en classe avec les réalités du dehors. Aussi est-ce de produits naturels, de phénomènes familiers, d'opérations banales, que le maître partira pour aboutir par l'expérience ou l'observation aux connaissances énumérées dans les programmes. »

Les élèves prendront part, autant que possible, aux expériences en physique et en chimie, aux manipulations et aux dissections en histoire naturelle. Il ne sera pas toujours possible de leur laisser le rôle principal, mais, au moins, on devra éviter de leur parler de choses inconnues. Ils auront devant les yeux les objets ou les phénomènes à étudier. Ainsi, ils prendront l'habitude de voir, de fixer et de diriger leur attention, d'observer avec méthode, de préciser leurs constatations, d'imaginer parfois des expériences de contrôle. Un résultat sans prix sera obtenu s'ils arrivent à la notion essentielle des précisions numériques. Qu'ils apprennent, enfin, que les adverbes de quantité « un peu », « beaucoup »... sont bien vagues et bien insuffisants si on les compare aux expressions 1, 2, 3, 4...

L'Ecole doit développer l'esprit d'observation. — Il faut que l'école forme, exerce, développe l'esprit d'observation de nos élèves.

Au cours supérieur lui-même, l'enseignement doit se garder de devenir abstrait et livresque. On remarquera que la nouvelle rédaction omet les mots « pesanteur », « pression atmosphérique », « magnétisme », « électricité ». Ce n'est pas qu'ils soient proscrits. Mais, inscrits sur le programme, ces mots présentaient un double danger. Ils sont trop abstraits et trop généraux. Ils risquaient d'entraîner les maîtres à des développements de pure théorie. On a préféré le texte : « Expériences simples ayant pour centre l'étude de la balance, du baromètre, du thermomètre, de la boussole... ». Préciser ainsi les instruments dont on fera usage, c'est marquer le caractère expérimental, le caractère de simplicité qu'il paraît essentiel de conserver à notre enseignement. C'est rester sur un terrain solide et bien limité.

C'est sur le même terrain que l'on doit se tenir lorsqu'on aborde l'étude des êtres vivants. Les enfants apporteront en classe ou recueilleront en promenade les plantes et les animaux qui feront l'objet des démonstrations et des leçons. On bannira les classifications compliquées et l'on s'en tiendra aux grandes divisions du règne animal et du règne végétal : pour chacune d'elles, l'étude se fera sur un être pris pour type. On bannira de même tous les termes techniques qui ne sont pas strictement indispensables ; il est inutile de parler d'androcée et de gynécée lorsqu'on peut dire : étamines et pistil. Simple et concret, tel doit être l'enseignement des sciences naturelles comme l'enseignement des sciences physiques.

Est-il nécessaire d'insister? Et n'avons-nous pas partie gagnée? Lors des conférences pédagogiques de

ces dernières années, les maîtres de nos écoles n'ont-ils pas compris ou démontré eux-mêmes l'importance de la méthode expérimentale? A l'heure actuelle, nombreuses sont les écoles où les exercices d'observation sont en honneur et où les enfants s'y livrent même en dehors des heures de classe. En dépit des préjugés, la classe-promenade tend à devenir une institution régulière. Très rares sont les écoles qui ne possèdent pas leur musée scolaire. Et, de plus en plus, on comprend que ce musée n'est pas une salle où l'on expose aux yeux des enfants, en les priant de n'y pas toucher, des objets plus ou moins extraordinaires. Un musée scolaire, c'est un petit laboratoire, c'est l'endroit où l'on range après la classe les matériaux que les enfants ont manipulés, les appareils qu'ils ont fait fonctionner. On comprend aussi qu'un tel musée doit être bien pourvu et qu'il doit renouveler fréquemment ses collections. Partout se forment de petites sociétés scolaires qui ont pour but de l'entretenir et de l'enrichir. Nous ne saurions trop encourager les instituteurs à multiplier ces sociétés, les inspecteurs à en favoriser le développement.

Enseignement expérimental et pratique. — Partout expérimental, l'enseignement scientifique doit partout rester pratique. Plus que des principes, dont la démonstration passerait au-dessus de leur tête, ce sont des applications de la science à la vie que nous devons faire connaître à nos écoliers.

Pratique, puis enseignement de l'hygiène. — Certaines de ces applications sont d'un intérêt général et doivent être partout enseignées : telles sont celles qui ont trait à l'hygiène. L'hygiène doit être pratiquée avant d'être étudiée. Et elle doit continuer à être pratiquée lorsqu'on étudie les principes les plus simples. Si le plan d'études ne parle plus de la visite de propreté et d'autres exercices hygiéniques, il est loin de les proscrire. Au contraire, c'est pour éviter de donner une liste trop restreinte, et qui aurait pu paraître limitative, qu'on s'est borné à indiquer le caractère pratique de l'enseignement. Non seulement l'enfant doit arriver propre à l'école et compléter sa toilette avant l'entrée en classe si elle est jugée insuffisante par le maître, mais il doit plusieurs fois par jour passer au lavabo ; il doit aussi prendre à l'école les habitudes de propreté que la famille ne connaît pas encore. C'est avec satisfaction que nous avons enregistré l'extension considérable qu'avait prise dans nos écoles l'usage de la brosse à dents. Il est nécessaire que le progrès accompli à ce moment soit non seulement maintenu, mais accentué. Il est nécessaire aussi que les enfants collaborent

à l'entretien hygiénique de leur classe comme à l'entretien hygiénique de leur corps.

Puis, quand ils auront ainsi contracté de solides habitudes, l'âge étant venu auquel ils peuvent comprendre de modestes explications scientifiques, on leur donnera une nouvelle raison de pratiquer l'hygiène en leur montrant sur quelles lois scientifiques elle appuie ses préceptes. Le programme de cet enseignement théorique est plus bref dans le nouveau plan d'études que dans l'ancien : les douze lignes relatives aux diverses boissons sont condensées en ces seuls mots : « dangers de l'alcoolisme ». Ce n'est pas que l'on songe à réduire l'enseignement antialcoolique. Mais l'alcoolisme n'est pas le seul ennemi à combattre. Les maladies microbiennes ne sont pas moins redoutables. Si simple qu'il soit à l'école primaire, l'enseignement de l'hygiène doit donner une idée de toutes les luttes à soutenir pour la défense de la race.

L'enseignement scientifique doit être approprié. — Si les règles de l'hygiène sont à peu près partout identiques, il n'en va pas de même des autres applications des sciences aux besoins des hommes. Par suite, l'enseignement scientifique ne sera pas identique dans les écoles de garçons et dans les écoles de filles ; il ne sera pas identique dans les écoles des cités industrielles, dans les écoles des villages agricoles, dans les écoles de la côte et dans celles de l'intérieur.

Enseignement ménager. — Dans les écoles de filles, l'enseignement ménager doit occuper une place importante. Peut-être a-t-on exagéré lorsqu'on a réclamé une « journée ménagère » par semaine. Mais on peut, en combinant divers exercices inscrits au programme, consacrer chaque semaine à l'enseignement ménager et aux enseignements annexes une demi-journée. Inutile d'insister sur le caractère à la fois pratique et expérimental que doit revêtir cet enseignement : la théorie n'y apparaît que pour justifier la pratique. Elle peut aussi inspirer aux jeunes filles l'amour du foyer, en leur montrant que les opérations en apparence les plus humbles de la vie domestique se relient aux principes les plus élevés des sciences de la nature et que, pour reprendre le mot antique, il y a partout du divin.

La puériculture. — Au cours supérieur, l'enseignement ménager comportera, deux fois par mois, une leçon de puériculture. En dehors des leçons il faut prévoir, au moins deux fois par an, des visites de crèches ou de consultations de nourrissons, lorsqu'il en existera dans la localité. Les institutrices savent combien il importe au salut de la France de lui con-

server ses enfants, de les entourer de soins intelligents, de les prémunir et de les défendre contre la maladie. Aussi apporteront-elles à l'éducation des futures mères de famille tout leur dévouement.

L'agriculture — Dans les écoles rurales, on donnera un enseignement pratique et théorique de l'agriculture. Si, sur ce point encore, le nouveau programme est plus bref que l'ancien, il n'est pas moins impératif. Le jardin scolaire ne doit pas être laissé en friche. Il doit être cultivé, au moins en partie, par les enfants sous la direction du maître. Pour éviter les commentaires désobligeants, dont la crainte paralyse trop souvent nos instituteurs, les produits du jardin cultivé par les enfants seront vendus au profit du musée scolaire. Mais à cet enseignement pratique doit se joindre un enseignement théorique très simple, qui portera principalement sur les questions d'ordre scientifique que l'agriculteur ne pourrait résoudre par le pur empirisme. Si l'on veut vaincre les préjugés qui empêchent l'enseignement agricole de se développer, il faut fournir aux habitants de la campagne des preuves indubitables des services que cet enseignement peut leur rendre, des additions qu'il peut apporter aux connaissances qu'ils tirent eux-mêmes de leur expérience et de leurs traditions.

Agricole à la campagne, l'enseignement scientifique se fera industriel à la ville. Il continuera à donner aux marins et aux pêcheurs les notions prévues par l'arrêté du 20 septembre 1898. Il s'adaptera partout au milieu. Sans renoncer nulle part aux vérités élémentaires qui sont indispensables à tous, il cessera d'être encyclopédique.

DESSIN

L'enseignement du dessin demeure régi par les principes adoptés en 1909. Aussi nous bornerons-nous à résumer, en reprenant leurs expressions mêmes, les instructions qui accompagnaient le programme de 1909. Nous n'y apporterons que quelques retouches.

Les principes de cette réforme étaient au nombre de trois :

« Premier principe : la liberté. Chez l'élève, liberté du sentiment et de l'interprétation. Chez le maître, liberté d'action, encouragement à l'initiative.

« Second principe : le dessin est moins étudié en lui-même que pour les fins générales de l'éducation. Tout ce qui l'incorporera à la matière des études primaires et le mêlera à la vie intellectuelle de l'école répondra au but visé : faire du dessin non pas un art d'agrément,

mais un facteur de culture et comme un stimulant pour le jeu normal de l'imagination et de la sensibilité.

« Troisième principe : la nature prise pour guide, aimée pour elle-même, traduite directement et naïvement. La nature est concrète. Le dessin ne doit pas être abstrait... Bien voir d'abord le réel, le sentir et le rendre ensuite avec sincérité, telle doit être la seule préoccupation de l'élève en face de la nature qui, sous mille aspects, reste le modèle éternel.

« D'où il suit que le maître se subordonnera, lui aussi, à ces trois principes : respect de la vision et du sentiment propre à chaque élève ; combinaison et collaboration entre l'étude du dessin et les travaux des autres classes ; rejet de toute théorie pédagogique étrangère au dessin lui-même.

En résumé, le bon maître devra exciter plus que critiquer, suggérer plus que corriger, proposer plus qu'imposer, se régler sur l'allure de ses élèves et s'adapter à leur mesure, au lieu de les régler tous uniformément à la sienne. »

Comment ces principes s'appliquent-ils aux différents exercices de la classe de dessin?

1° **Dessins libres.** — « La seule instruction à donner aux maîtres et aux maîtresses des sections préparatoires, c'est de favoriser par tous les moyens l'instinct qui pousse les enfants à dessiner. Laissez-les couvrir de leurs crayonnages fantaisistes leurs ardoises ou leurs cahiers : ils aiment à se raconter de petites histoires ou à se rappeler des spectacles familiers. Poussez-les à dessiner les anecdotes et les historiettes dites en classe. Pas de conseil à leur donner, pas de critique à leur faire, si ce n'est de familières remarques sur les très gros défauts d'observation. Encore ne faut-il pas en abuser » ;

2° **Représentation d'objets.** — A la fin de l'année du cours préparatoire, on proposera aux enfants la représentation d'objets usuels très simples. Mais « qu'ils aient l'objet lui-même sous les yeux ; l'objet ne doit jamais être dessiné d'avance au tableau comme un modèle à copier. »

« Par des exercices appropriés, on habituera l'enfant à regarder l'objet attentivement pour discerner les formes réelles des formes apparentes ; des remarques suscitées par le maître, doivent donc précéder les exercices graphiques, car l'œil n'est qu'un instrument dont il faut diriger l'apprentissage, et la leçon de dessin aux tout jeunes enfants comprendra deux parties : l'observation d'abord, l'exécution ensuite. »

Pas de modèles sans beauté. — Au cours élémentaire, on poursuivra ces exercices. Mais on aura soin de choisir pour modèles des objets qui, pour être

usuels, n'en présenteront pas moins quelque valeur esthétique. Peut-être a-t-on abusé, dans ces dernières années en dessin comme en composition française, des modèles sans beauté. Il n'est pas plus intéressant pour l'écolier de dessiner son porteplume que de le décrire. L'art est un langage. Pour qu'un objet vaille la peine d'être dessiné, il faut qu'il ait pour le jeune dessinateur une signification. Tâchons de trouver dès le cours élémentaire, des modèles assez beaux pour inspirer à nos jeunes artistes le désir de reproduire leurs formes.

Au cours moyen, « les exercices sont du même ordre qu'au cours élémentaire, mais les modèles seront un peu plus difficiles. Et surtout il convient que petit à petit, le maître amène l'élève à serrer de plus près la représentation des objets.

Au cours supérieur, les modèles seront choisis parmi les êtres vivants : lézards, escargots, papillons, insectes, étoiles de mer, coquillages, tiges, feuilles, bourgeons, fleurs, fruits, graines, etc. On pourra même proposer aux élèves de prendre comme modèles un ou plusieurs de leurs camarades dans des attitudes simples. On ajoutera à ces exercices des notions sommaires sur la perspective, au moyen de solides géométriques. Ces solides serviront alors pour les démonstrations. Moyens pratiques d'apprécier la pente apparente des lignes vues en perspective. Carton ouvert présenté verticalement, puis horizontalement, puis obliquement. Décorer les surfaces de ce carton et faire observer les apparentes déformations perspectives de ces surfaces, etc.

Chaque année deux ou trois leçons seront consacrées à ces démonstrations. Les explications théoriques très élémentaires de perspective qui seront données n'ont pour but que de rendre plus sensible l'observation faite directement d'après nature des effets de la perspective. On invitera les élèves à choisir eux-mêmes et à dessiner des objets présentant les particularités perspectives signalées dans ces leçons.

3° Dessin de mémoire. — « Il conviendrait de le multiplier dès le cours élémentaire. Il est tout à fait nécessaire de cultiver la mémoire des formes. Tantôt l'exercice portera sur des objets déjà dessinés en classe d'après nature. Tantôt les croquis de mémoire seront faits d'après des choses vues, mais non préalablement dessinées. On ne cherchera pas à obtenir, dans ces dessins de mémoire, une reproduction minutieuse et une exactitude photographique. Il suffira que l'objet reproduit, lestement exécuté, se présente avec ses traits distinctifs, sa physionomie. L'idée du caractère d'un objet se gravera ainsi dans l'esprit. Une fois exercé

'œil s'habituera vite à le démêler. Rien n'est plus essen-
iel pour acquérir peu à peu la pratique du croquis. »

4° **Illustrations de devoirs.** — Dès le cours préparatoire,
n peut engager les enfants à rendre compte par un des-
in des récits qu'ils viennent d'entendre. Dès le cours
lémentaire, on leur recommandera d'illustrer leurs
levoirs à leur fantaisie.

Aux cours moyen et supérieur, la collaboration entre
e dessin et les autres études deviendra plus étroite.
Les programmes d'histoire, de français, de sciences
iaturelles, abondent en thèmes de représentations ani-
nées et en matières à illustrations. En Gaule, et pour
'histoire de France, cent épisodes intéressant l'imagi-
iation des enfants. En français, les fables de La Fon-
aine et de Florian, les récits de prosateurs et de poètes
lassiques, les sujets traités en classe sur l'école, la famille
t la maison, la ville, les métiers, la campagne, le labour,
a moisson, les vendanges, etc. ; les contes populaires.
Et aussi des dessins rappelant le souvenir de choses
vues, courses d'automobiles, de bicyclettes, la récréation,
a pêche, etc.

« Il ne s'agit pas ici de prescrire ou d'espérer des
ableaux d'histoire et de genre, mais d'exercer l'imagi-
iation, d'aiguiser l'esprit, de provoquer la verve. L'expé-
ience a prouvé que ces exercices mettent souvent au
our des qualités natives d'observation, de comique ou
le finesse, qui jusqu'alors ne s'étaient point révélées.

« Sans doute beaucoup de ces essais ne seront que de
grossières ébauches ; plusieurs cependant offriront de
'intérêt, et tous seront distincts comme les esprits
mêmes dont ils émanent. Un maître tant soit peu obser-
vateur tirera bon profit de ces indications ; il connaîtra
nieux ses élèves après que ceux-ci auront dessiné en
liberté.

5° **Modelage.** — Le modelage sera abordé à la fin
lu cours préparatoire. « On donnera à chaque enfant
m morceau de matière plastique qu'il pétrira et modè-
era d'abord à sa fantaisie. On leur montrera ensuite à
nodeler des formes très élémentaires d'après des objets
imples ou des éléments naturels.

« La pratique du modelage ne présente aucune diffi-
culté sérieuse. Le matériel se compose d'une petite
olanchette et d'ébauchoirs que l'élève peut confectionner
ui-même ; le matériel de la classe consiste en une simple
caisse contenant la matière plastique utilisée, argile,
cire ou plastiline. La glaise est le moyen le plus pratique,
malgré les inconvénients qu'il semble présenter de prime
abord. Une caisse en bois rendue étanche par des plaques
de zinc, dont on la revêt intérieurement, permet de con-
server l'argile à l'état malléable ; quelques linges humides

suffisent. Dans les débuts, pour familiariser les élèves à cette pratique, le maître exerce d'abord des groupes peu nombreux, et ce n'est que successivement que la classe entière prend part aux exercices. On peut en faire une récompense. »

Aux cours préparatoire, élémentaire et moyen, « les exercices de modelage sont exécutés en une séance ; on ne demande aux élèves que des ébauches qui correspondent aux croquis traités en dessin. Il n'y a donc pas lieu de se préoccuper de la conservation des travaux : ceux-ci sont détruits à la fin de chaque séance et la terre remise au baquet. Plus tard, s'il y a intérêt à faire pousser une étude de modelage et que ce travail nécessite plusieurs séances, les élèves recouvrent leur œuvre de chiffons mouillés. »

6° **Arrangements décoratifs.** — C'est seulement au cours moyen et au cours supérieur qu'apparaissent les arrangements décoratifs. « Ces travaux seront exécutés partie en classe, partie hors la classe. Suivant les sujets les compositions peuvent être exécutées soit en dessin soit en modelage. Dans les écoles de filles, on choisira de préférence des sujets pouvant s'appliquer à des ouvrages féminins et, autant que possible, on fera exécuter quelques-unes de ces compositions en broderie en dentelle au crochet, en étoffe appliquée, etc.

« Sur un croquis schématique d'ordinaire ayant pour base une combinaison géométrique simple (carrés, cercles, bordures, entrelacs, lettres ornées, etc.), croquis tracé au tableau par le maître, et indiquant les dispositions générales de la composition, les élèves composent un arrangement personnel en combinant les éléments qu'ils groupent suivant le choix, la répétition, le contraste et la couleur qui leur conviennent. Ne pas considérer comme fautes l'inexpérience et la naïveté ; ne pas trop réprimer l'exubérance sous prétexte de sobriété ni le coloriage excessif sous prétexte d'harmonie. L'enfant naît coloriste, la couleur est une des joies de son œil, le lui accorder dans la plus large mesure. Pour corriger l'élève, se pénétrer de ce qu'il a rêvé de faire, plutôt que de marquer l'imperfection de ce qu'il a fait. La meilleure critique n'est pas celle qui démolit, mais celle qui utilise, amende et complète. »

Il va sans dire, ajouterons-nous, que ces conseils ne doivent pas être interprétés comme une sorte d'encouragement aux tentations de mauvais goût. Il faut habituer peu à peu l'enfant à trouver plaisir on non dans les couleurs le plus criardes, mais dans leurs combinaisons les plus harmonieuses. N'oublions pas que l'art français, comme l'art grec est fait de mesure et que nous n'avons aucun intérêt à abandonner notre traditionnelle conception de la beauté

Dessin géométrique. — *Cours moyen.* — L'exercice du dessin géométrique est plus spécialement destiné aux écoles de garçons. Au cours moyen on fera comprendre aux élèves l'usage de la règle, du compas, de l'équerre et du rapporteur. Ils pourront en faire l'emploi pour des exercices au tableau.

« *Eléments du dessin géométral.* — Quelques explications, avec dessins à l'appui, sur les projections des solides dont il a été question au cours de géométrie.

« *Applications pratiques.* — Dessins en géométral d'objets présentant les particularités signalées. Croquis côtés relevés par les élèves sur des objets simples.

« *Cours supérieur.* — On développera l'étude des éléments du dessin géométral commencée au cours moyen. Les exercices de tracés géométriques, faits seulement au tableau, dans le cours moyen, sont maintenant exécutés sur le papier avec l'aide d'instruments.

« Nombreux croquis avec cotes relevées par l'élève lui-même et quelques mises au net de ces croquis. Représentation géométrale de solides géométriques et d'objets simples, tels que : outils, assemblage de charpente et de menuiserie, dispositions extérieures d'appareils de pierre de taille, grosses pièces de serrurerie, meubles les plus ordinaires, etc. Tous ces exercices doivent être faits d'après nature. Toutefois, il est utile que le maître indique, par quelques croquis tracés au tableau, la façon de procéder. »

Il ne semble pas que ces instructions aient suffisamment retenu l'attention du personnel. N'a-t-on pas, très souvent, reproché à la réforme de 1909 d'avoir oublié le dessin géométrique?

Nous ne l'avons pas oublié au JOURNAL DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES *où chaque page de dessin contient toujours une colonne consacrée au dessin géométrique.*

En tout cas, nous ne saurions l'oublier aujourd'hui. Trop important est son rôle dans l'éducation générale et dans l'éducation professionnelle ; trop étroits sont ses rapports avec l'enseignement des sciences et de leurs applications. On peut même se demander s'il ne conviendrait pas de réserver au dessin géométrique la moitié du temps assigné à l'enseignement du dessin par le nouveau plan d'études. Au cours moyen, l'une des deux séances hebdomadaires serait consacrée au dessin artistique ; l'autre au dessin géométrique. Au cours supérieur, il serait préférable de réunir en une seule séance les deux demi-heures prévues pour le dessin,

mais on ferait alterner chaque semaine le dessin artistique et le dessin géométrique. Toutefois, l'importance relative de l'un et de l'autre pouvant varier suivant les régions, le premier devant primer le second dans celles où prospèrent des industries artistiques, et le second devant primer le premier dans celles où fleurissent des industries mécaniques, nous ne croyons pas devoir imposer aux maîtres une réglementation uniforme. L'essentiel est que, partout, on fasse au dessin géométrique, auxiliaire précieux de l'enseignement scientifique et instrument indispensable en mainte profession, toute la place qui lui est due à ce double titre.

TRAVAIL MANUEL

Le travail manuel est admis, depuis quarante ans bientôt, parmi les disciplines de l'enseignement primaire. Mais, quel que soit l'intérêt qu'il présente, on ne peut pas dire que, sauf dans les écoles maternelles et les écoles de filles, il soit très régulièrement pratiqué.

Pourquoi cette innovation de la génération qui nous a précédés n'a-t-elle pas eu plus de succès? — C'est d'abord parce que l'ancien plan d'études, trop exigeant pour cet enseignement, réclamait pour lui trop de temps : deux ou trois heures par semaine pour les garçons comme pour les filles, cela parut excessif, dès l'origine à la plupart des maîtres. Le nouvel emploi du temps ne prévoit plus pour le travail manuel qu'une heure et demie au cours préparatoire ; au cours élémentaire une heure dans les écoles de garçons et une heure et demie dans les écoles de filles ; au cours moyen, une heure pour les garçons et deux heures pour les filles ; au cours supérieur, une heure et demie pour les garçons et deux heures pour les filles. Si l'on remarque que certains exercices pourront être exécutés dans les classes de géométrie, dans les classes de sciences physiques et naturelles, dans les classes de dessin, on ne sera pas tenté de croire que nous faisons à cet enseignement une place trop petite. Et, d'autre part, en réduisant d'un tiers ou de moitié l'horaire que lui assignait l'ancien plan d'études, nous avons la certitude de supprimer un des obstacles qui nuisaient à son succès : il sera d'autant plus en honneur qu'il portera moins ombrage aux autres disciplines.

Le travail manuel associé au dessin et à l'enseignement scientifique. — Il leur portera d'autant moins ombrage qu'il s'associera plus étroitement à elles. Cette étroite association, le nouveau programme cherche à la réaliser. Et, sur ce point encore, il se conforme aux vœux des conférences de 1921. Si l'enseignement du travail manuel n'est plus considéré comme une partie de l'éducation physique, s'il est placé, dans le nouveau plan d'études

immédiatement après le dessin, ce n'est pas seulement parce qu'il est par nature inséparable du dessin, c'est aussi parce que, comme le dessin géométrique, il se relie intimement à l'enseignement scientifique. Dès le cours préparatoire, jusque dans les jeux qui constituent pour les enfants de six ans l'essentiel du travail manuel apparaît le souci de lier cet enseignement à celui de l'arithmétique : les petits travaux de découpage serviront à la représentation des nombres. Au cours élémentaire, les exercices habitueront les enfants aux figures géométriques : on construira des figures planes, on les combinera, on les décomposera en leurs éléments, on les superposera. Et de ces différentes opérations résultera une connaissance concrète des vérités géométriques élémentaires, la première révélation de ces vérités, qu'ils apprendront ensuite à abstraire et à généraliser. Au cours moyen, le travail portera sur des figures géométriques plus compliquées, sur des solides ; mais le même profit sera tiré de cette alliance des deux disciplines : quiconque sait avec quelle difficulté les enfants et même les jeunes gens se représentent les figures géométriques « dans l'espace » comprendra de quel secours peuvent être pour l'enseignement mathématique des exercices ayant pour objet la construction matérielle de ces figures.

En même temps qu'à l'étude des mathématiques, le travail manuel s'alliera à l'enseignement des sciences expérimentales : c'est dans les séances de travail manuel qu'on exécutera les petits instruments qui serviront aux modestes expériences de physique et de chimie inscrites au programme du cours moyen, et les élèves attacheront d'autant plus de prix et d'importance à ces expériences qu'ils y auront davantage collaboré, qu'ils auront réuni et assemblé les matériaux très simples (morceaux de bois ou de fer, flacons, boîtes, bobines, etc.) dont seront composés ces appareils. Au cours supérieur, ces travaux seront poursuivis : ils pourront être d'une difficulté un peu plus grande qu'au cours moyen ; on donnera aux enfants, par la pratique, une idée des appareils électriques les plus simples. Ainsi, l'enseignement du travail manuel, loin d'être en marge des autres, constituera, par son alliance avec le dessin et avec l'enseignement scientifique, un instrument précieux de culture générale.

Mais il préparera aussi à la vie. — Mais ce n'est pas à dire qu'il ignorera les réalités de la vie et les besoins immédiats de nos écoliers. Au contraire. Le Conseil supérieur a tenu à marquer nettement, par des indications précises et répétées, le caractère pratique qu'il entendait donner à cette discipline : elle doit être une

« préparation à la vie courante ». Elle jouera d'autant mieux ce rôle qu'elle habituera davantage les enfants à accomplir des actes et à réaliser des objets dont l'utilité, dans la vie courante, sera plus manifeste.

Moins d'exercices éducatifs, plus d'objets achevés. — Le programme élimine, autant que faire se peut, les exercices qui n'aboutissent pas à un résultat pratique, ces exercices, dits « éducatifs », bien que leur valeur éducative soit des plus contestables, qui donnent à l'enfant l'impression que son effort, interrompu avant l'heure, est fatalement vain. Il a semblé, au contraire, qu'il fallait donner aux élèves l'habitude d'aller jusqu'au bout de leur tâche, de persévérer jusqu'à la production d'un acte ou d'un objet achevé. S'il est vrai qu'on ne peut aborder du premier coup les tâches les plus compliquées et les plus difficiles, peut-être n'est-il pas nécessaire d'y préparer l'enfant par ses besognes fragmentaires : ne peut-on procéder à cette préparation en lui faisant accomplir un travail qui, pour être plus simple, n'en sera pas moins un travail complet? Voilà pourquoi, dès le cours préparatoire, le programme invite les maîtres à faire « confectionner des objets et des jouets variés » : objets et jouets très simples, confectionnés avec des matériaux qu'on aura sous la main, mais qui raviront d'autant plus l'enfant qu'ils seront son œuvre. Il suffit de visiter une bonne école maternelle pour savoir quelle est l'infinie variété des jouets et des objets qui y sont fabriqués par les enfants, quelle est la richesse d'imagination des maîtresses et de combien elle dépasse, tout en s'en inspirant, les créations les plus ingénieuses des auteurs de systèmes pédagogiques à l'usage de la première enfance. A cette fécondité ne saurait succéder immédiatement la stérilité ; les maîtres du cours préparatoire doivent faire fabriquer des objets et des jouets un peu plus difficiles, mais non moins variés que ceux des écoles maternelles.

Au cours élémentaire, la difficulté augmentera d'un degré, mais le but de l'enseignement ne changera pas. C'est à dessein que le programme ne donne pas une liste des objets qui peuvent être confectionnés : ils varieront suivant la nature des matériaux que le maître pourra se procurer, suivant les usages locaux, suivant l'habileté relative des élèves. De même, il ne faut pas prendre pour une liste limitative celle des actes dont le programme conseille de donner l'habitude aux enfants : c'est à titre d'exemples qu'ils sont fournis. Certes, le Conseil supérieur tient essentiellement à ce que nos garçons sachent « coudre un bouton, faire un paquet, couvrir leurs cahiers et leurs livres ». Mais il tient surtout à ce que les maîtres s'ingénient pour multiplier, dans leurs

leçons de travail manuel, les opérations de cette nature il s'agit de délier les doigts et d'assouplir les esprits afin que, dans toutes les circonstances de la vie, nos élèves sachent par eux-mêmes se tirer d'embarras ; il s'agit de leur donner cette habileté pratique sans laquelle on est si souvent mécontent de soi-même et à charge aux autres. Les instituteurs trouveront dans mainte publication récente des listes très abondantes d'exercices de « débrouillage ».

Ils les trouveront surtout dans le nouveau journal « LE TRAVAIL MANUEL » *dont le succès a été si vif (édité par la librairie Nathan).*

Au cours des conférences pédagogiques de 1921, il en a été dressé de très complètes et très intéressantes. Nul doute qu'en choisissant les plus simples de ces exercices pour le cours élémentaire et en graduant les difficultés à mesure qu'on passe au cours moyen puis au cours supérieur, on n'arrive à constituer partout des programmes de travail manuel qui seront d'une réalisation aussi utile qu'agréable, pour les maîtres comme pour les élèves. A ce moment, on s'étonnera d'avoir si longtemps négligé un enseignement aussi important et aussi attrayant. Et nous assisterons à sa résurrection.

Travail manuel ; préparation à la vie professionnelle. — Au cours moyen et au cours supérieur, le caractère pratique de l'enseignement du travail manuel s'accentue du fait qu'il devient une préparation, directe bien que lointaine, à la vie professionnelle. Au cours moyen, on se bornera à donner aux enfants des « notions sur les outils usuels ». Entendez : » Notions pratiques » : il ne s'agit pas de faire un cours sur le marteau et sur les tenailles. Autant que possible, les « outils usuels » seront placés sous les yeux et, s'ils ne sont pas trop lourds ou trop dangereux, entre les mains des enfants. Il ne sera pas mauvais de leur faire deviner combien l'invention de ces outils, qui leur paraissent simples parce qu'ils sont usuels, a demandé d'efforts à l'humanité ; on pourra les comparer aux outils des premiers hommes ou des êtres que nous appelons les premiers hommes, bien que leurs arts révèlent déjà de longs efforts et de patients progrès. Ces vues ne pourront manquer d'inspirer aux enfants le respect de l'outil et le respect du travail.

Au cours supérieur, les enfants, devenus plus âgés et plus vigoureux, pourront « manier » les outils et s'en servir pour des travaux utiles. Dans l'école même, ils auront l'occasion fréquente d'acquérir de l'habileté par de menus travaux d'entretien ou de réparation. Si l'école possède un atelier, ils feront d'une manière plus précise leur éducation professionnelle. Bien que le programme

ne vise, à ce « chapitre », que les travaux industriels, on ne doit pas oublier que la nature de ces travaux variera selon que l'école sera urbaine ou rurale. Sans doute, le futur ouvrier agricole ne sera pas exclusivement astreint au travail du jardin ou du champ d'expériences ; il sera initié à ces travaux d'atelier sans lesquels il serait incapable de réparer sa bêche ou sa charrue. Mais il n'en est pas moins vrai que le futur ouvrier d'usine devra consacrer plus de temps à l'atelier scolaire ou, s'il n'existe pas d'atelier, aux travaux manuels en relation directe avec son métier éventuel. Il ne sera pas plus exclu du jardin scolaire que son camarade de l'école rurale ne sera exclu de l'atelier.

Nous sommes ici un peu dans le royaume d'Utopie, car combien d'Ecoles urbaines ont des jardins scolaires?

Mais, dans le dosage des exercices, l'instituteur rura fera la part plus grande à ceux du jardin, l'instituteur urbain à ceux de l'atelier. Même dans l'enseignement du travail manuel, on ne saurait créer une sorte de divorce entre l'école rurale et l'école urbaine. Mais, en cette matière, plus peut-être qu'en toute autre, il est nécessaire de faire subir aux programmes des modifications suivant les milieux et suivant la profession probable des écoliers.

L'école et l'apprentissage. — De plus en plus s'affirme l'opinion que l'école peut et doit contribuer à la solution du problème de l'apprentissage. Certes, l'idée ne peut venir à l'esprit d'aucun instituteur d'apprendre à un enfant de moins de treize ans un métier déterminé: ce serait, par une spécialisation prématurée, le condamner à n'en plus sortir, même si ses aptitudes et ses goûts véritables lui inspiraient plus tard d'autres désirs. Mais on peut du moins le familiariser avec les circonstances dans lesquelles il exercera vraisemblablement son métier. Tout métier exige une éducation du cerveau qui conçoit et dirige, une éducation des sens, et plus particulièrement de l'œil et de la main qui doivent être les serviteurs exercés du cerveau. C'est cette éducation que l'école primaire doit fournir aux travailleurs. C'est elle qui leur permettra d'obtenir de leurs bras leur rendement maximum. C'est elle qui décuplera la puissance et la prospérité de la France.

Écoles de filles. — Comme dans les écoles de garçons, le travail manuel, dans les écoles de filles, comporte deux catégories d'exercices : ceux qui servent à faciliter ou à corroborer l'enseignement scientifique, ceux qui constituent une préparation à la vie. Nous n'avons pas à revenir sur les premiers : les instructions qui les concernent visent naturellement toutes les écoles, quel que

soit le sexe de leurs élèves. Mais les exercices qui préparent à la vie et à la profession ne sont pas les mêmes pour les filles que pour les garçons. C'est sur ces exercices que nous allons attirer l'attention des institutrices.

Elles remarqueront certainement que le nouveau programme est plus simple que l'ancien. Le conseil supérieur a tenu à éliminer des exercices qui sont trop difficiles pour des fillettes d'âge scolaire. Pour que l'enseignement soit efficace, il faut qu'il se tienne à la portée des élèves. On aurait donc tort de croire que, si le nouveau programme est plus court, c'est que l'enseignement est jugé moins important. Tout au contraire. Nous savons que le travail manuel, en dehors des résultats précieux qui lui sont propres, contribue à l'éducation intellectuelle et à l'éducation morale : malavisée serait, à notre estime, l'institutrice qui le sacrifierait à des exercices soi-disant plus éducatifs.

Le travail manuel doit être agréable. — Le travail manuel a naturellement pour but principal de développer l'habileté de la main. Mais la main ne devient habile que si elle est conduite par un esprit attentif, et l'attention de l'enfant ne se fixe que sur un travail qui lui plaît. Il est donc nécessaire de lui proposer un travail agréable. Nous n'entendons pas par là un travail qui ne soit qu'un jeu et qui ne sollicite aucun effort. Ce serait une erreur de croire que l'enfant normal répugne à l'effort quand celui-ci est en rapport avec ses moyens et qu'il entrevoit la joie de la réussite et de la difficulté vaincue. A l'école maternelle, les enfants confiés à des institutrices qui s'inspirent de méthodes actives, apportent à leur occupation une application extraordinaire, acharnée chez certains, prolongée bien au delà des 10 à 15 minutes pendant lesquelles, quand il s'agit d'exercices moins concrets, on a tant de peine à fixer leur esprit. La méthode qui donne des résultats remarquables à l'école maternelle doit, autant que possible, être adaptée aux petites classes : aussi serait-il bon de n'y pas faire des séances de travail manuel trop brèves, et de laisser aux enfants une certaine liberté de choix. Il ne peut être de bonne pédagogie d'interrompre des enfants en pleine activité d'esprit pour les faire changer d'exercice ; on brise leur effort d'attention et on leur donne l'habitude de ne rien poursuivre jusqu'au bout.

Objets utiles et terminés. — Pour la même raison, dès que les fillettes abordent, avec un crochet d'os ou de bois, les travaux qui leur sont propres, il convient de leur faire exécuter des objets dont elles aperçoivent l'utilité et qui pourront être rapidement menés à bonne fin : on appellera cache-nez pour la poupée la bande au crochet avec laquelle l'enfant apprend à faire la demi-

barrette et la barrette et à « tourner » son ouvrage. En quelques séances, le travail sera terminé ; l'enfant n'aura pas le temps de s'en lasser ; elle le conduira jusqu'au bout avec intérêt. On doit toujours exiger qu'un travail commencé soit achevé : on fait ainsi l'éducation de la persévérance.

Les mêmes principes trouvent leur application quand la fillette au cours élémentaire aborde le tricot et la couture. Le maniement des aiguilles est plus délicat que celui du crochet ; mais les enfants ont déjà une certaine habileté, et quand elles auront jusqu'à 8 ans conduit de petits travaux aux aiguilles analogues à ceux qu'elles ont faits précédemment au crochet, elles pourront entreprendre un vrai travail : cache-col, petite écharpe, petit jupon de dessous. Ce travail leur sera confié pour être continué à la maison, et par conséquent les heures qu'on y consacrera à l'école seront diminuées d'autant. On profitera de ces travaux pour donner aux petites filles une leçon de goût dans le choix des couleurs et, s'il y a lieu, dans leur assemblage.

Importance de la couture. — Mais si intéressante que soit pour une femme la connaissance du crochet et du tricot en vue de la confection de vêtements de laine, cette connaissance a bien perdu de son importance par suite de l'abondance des produits manufacturés. La couture, au contraire, garde tout son intérêt pour la future ménagère, et c'est elle qui doit prendre la première place dans le travail manuel des filles. Dans cet enseignement, comme dans les précédents, il faut viser très vite au travail utile. Dans les campagnes comme dans les villes, beaucoup de femmes ne sauront jamais, en fait de couture, que ce qu'elles auront appris à l'école. Aussi le raccommodage économique doit-il être abordé aussitôt que possible, ainsi que la confection d'objets simples.

Toute cette pédagogie de l'enseignement manuel des filles est remarquable d'inspiration et de valeur pratique. On ne peut qu'approuver et admirer.

Après une série d'exercices sur canevas et grosse toile destinée à apprendre les points divers, on demandera aux enfants d'apporter une pièce à ourler : mouchoir, torchon, etc. On apprend aussi bien à faire un ourlet sur un linge utile que sur un morceau sans utilité. On apprendra à poser une attache à un essuie-mains ; on recoudra les boutons et les agrafes ; la maîtresse ne tolérera pas de tabliers ni de robes tenus avec des épingles. La classe peut avoir sa boîte de boutons alimentée par les trouvailles des enfants : elle fournira, pour ces menues réparations, tous les genres courants.

En même temps, les enfants apprendront à marquer sur canevas les lettres de leur nom et de leurs prénoms. On perdrait beaucoup de temps si l'on faisait exécuter par les enfants un alphabet complet au point de croix. Quand on a fait une lettre aux jambages droits, une aux jambages obliques, une aux formes arrondies, on sait les faire toutes, et avec elles tous les chiffres....

Au cours moyen, les exercices divers sont continués et, à condition que la couture ne soit pas négligée, les fillettes pourront avoir une certaine liberté dans le choix de leur travail. On n'éternisera pas une enfant habile sur des exercices qu'elle exécute bien, sous prétexte que des maladroites n'y réussissent pas. Elle pourra donc, si elle a un petit frère, confectionner, en collaboration avec sa mère, qui se réserverait les parties les plus délicates, ou avec une plus grande élève déjà experte, des pièces de lingerie enfantine.

Au cours moyen, on aborde la reprise sur tricot, autrement dit le raccommodage des bas. Je voudrais que, lorsqu'une fillette a des bas neufs, elle apprît avant tout usage, à les « garnir » comme faisaient nos mères, c'est-à-dire à renforcer les talons. Cet exercice lui apprendrait à faire très régulièrement le point de reprise, qu'elle appliquerait ensuite aux trous, bien plus difficiles à réparer. D'ailleurs on pourrait enseigner aux enfants à éviter les trous : il suffit pour cela, quand une paire de bas a été lavée, de la visiter soigneusement et d'en renforcer tous les « clairs ». Les enfants doivent être amenés à sentir que porter des vêtements déchirés ou troués, même si « cela ne se voit pas », c'est se manquer de respect à soi-même.

Au cours supérieur, l'étude de la fronce et du pli permettra aux enfants d'entreprendre de petits vêtements ou pièces de trousseaux, robes et tabliers d'enfants très simples, petites blouses, objets de lingerie. L'institutrice aura à cœur de faire pénétrer dans l'esprit de ses élèves cette idée qu'une lingerie bien cousue, de bonne étoffe, d'une coupe pratique, ornée de festons ou de petite dentelle solide, et, contrairement aux modes actuelles, contribuant à vêtir, est plus hygiénique, de bien meilleur goût, plus vraiment élégante, et beaucoup plus économique qu'une lingerie ornée de broderies grossières et de dentelles médiocres qui sont en loques après quelques lavages. Il y a énormément à faire pour lutter contre le faux luxe et l'institutrice, par ses conseils et son exemple, peut à cet égard exercer une influence salutaire.

Aussi dans tous les travaux manuels, la maîtresse doit se proposer un but élevé d'éducation. Elle habitue les enfants à soigner leur travail, à le bien « finir » à

le poursuivre jusqu'à la fin. Elle enseigne l'ordre, l'économie, l'orgueil de l'ouvrage bien fait ; en même temps que le goût se développeront ces forces précieuses, l'attention et la persévérance. Nous sommes persuadés que penser à tout cela dans les leçons de travaux manuels ce n'est pas viser trop haut.

Enseignement collectif et enseignement individuel. — Dans les « cours » composés d'enfants du même âge, qui commencent ensemble un même exercice, l'enseignement du travail manuel doit être collectif : la maîtresse doit faire la démonstration devant toute la classe, en se servant pour la couture ou la marque d'un cadre d'étamine posé bien en face des élèves. Pour le crochet ou le tricot, elle indique tous les mouvements à mesure qu'elle les fait, mais elle doit prendre garde que, si elle fait face aux élèves, celles-ci verront « droite » quand elle dira « gauche », et inversement, et elles en seront troublées ; il convient donc que la maîtresse exécute les mouvements dans une position telle que les enfants voient les mouvements comme elles doivent les reproduire. C'est l'affaire de quelques instants. Ensuite, circulant dans la classe, l'institutrice vérifie si les enfants ont saisi la manière d'opérer. Dans les écoles à une seule maîtresse, les fillettes débutantes sont peu nombreuses, et l'enseignement collectif n'a pas de véritable raison d'être. Ne pourrait-on le remplacer, sous la surveillance de l'institutrice, par l'enseignement mutuel ? Une grande élève prendrait une petite près d'elle pendant la leçon de travail manuel et surveillerait le travail du crochet ou des aiguilles.

Ajoutons qu'on verrait avec joie, dans une école de ce genre, l'institutrice emmener toutes ses élèves dehors pour cette leçon ; elle aurait là au grand air tout son petit monde sous les yeux....

CHANT ET MUSIQUE

Trop souvent la musique est négligée dans nos écoles. Beaucoup de maîtres, qui se croient incompétents, ne donnent cet enseignement qu'à regret ou ne le donnent pas du tout. D'autres prennent pour un enseignement musical un enseignement théorique et abstrait qui ne tarde pas à enlever aux élèves la joie qu'ils éprouvaient à chanter. Il importe de réagir : une méthode plus concrète et plus vivante, en même temps qu'elle sera aisément appliquée par tous les maîtres développera chez les élèves le goût du chant et l'amour de la musique.

Méthode concrète et vivante. — Cette méthode consiste à renverser l'ordre trop souvent adopté dans les classes et à faire l'éducation de la voix et de l'oreille avant de commencer l'étude théorique de la musique.

Ce n'est qu'une application de la méthode générale que nous recommandons en toute discipline et qui, depuis longtemps, a fait ses preuves. Pour enseigner la langue française, par exemple, nous recommandons de faire parler et lire avant d'entrer dans l'étude théorique des règles grammaticales ; ces règles doivent sortir des exemples au lieu de se présenter comme des abstractions sans rapport avec les réalités linguistiques. De même, c'est de la réalité musicale que doit sortir la règle musicale : on ne donnera pas aux enfants de définitions abstraites des termes musicaux avant de les avoir fait abondamment chanter, avant d'avoir multiplié pour eux les expériences musicales. Bien plus, on ne leur fera connaître les symboles graphiques de la langue musicale qu'au moment où ils auront acquis une pratique suffisante de cette langue. C'est seulement lorsque l'enfant a appris à parler en entendant parler ses proches qu'on songe à lui donner connaissance, par l'apprentissage de la lecture, des signes graphiques qui représentent pour les yeux ses paroles. De même, l'enfant doit avoir appris à chanter par audition, il doit se délecter dans ses chants avant d'être appelé à connaître les signes visuels des réalités sonores. La musique est comme une seconde langue naturelle, celle de l'*intonation*, qui ne saurait être apprise en suivant une autre marche que la première, celle de l'*articulation*.

Tout cela est parfait. En somme, la musique cède la place au chant. Le chant plaît à l'enfant, la musique l'assomme. Nous nous réjouissons d'une réforme que nous avons demandée dans le JOURNAL DES INSTITUTEURS *et, autrefois, dans l'*ÉCOLE NOUVELLE.

Ces principes sont ceux auxquels s'est arrêtée la commission réunie pour examiner la situation de l'enseignement musical.

Elle condamne les méthodes actuelles : « Ce que pas un maître, si novice fût-il, n'aurait l'idée de faire, c'est-à-dire enseigner la lecture à un enfant qui ne saurait pas parler, on le fait journellement dans l'enseignement de la musique. Et c'est de là que proviennent toutes les difficultés, tous les déboires, tous les insuccès. Parler de la musique à un enfant dont l'oreille n'est pas musicalement éduquée, dont la mémoire musicale élémentaire n'est pas suffisamment développée, c'est lui parler une langue mystérieuse et incompréhensible, comme les expériences journalières nous le démontrent trop... »

Ses prescriptions sont identiques à celles que nous

venons de formuler : « L'instruction musicale doit être fondée sur la culture musicale de l'oreille et de la voix... La connaissance des sons musicaux, qui est à la base de l'instruction musicale, est elle-même en fonction de la mémoire musicale élémentaire, c'est-à-dire de l'aptitude à reconnaître, à différencier et à retenir les rapports de hauteur créés par la succession de deux sons musicaux, ou, à un degré plus grand d'entraînement, par leur simultanéité, puis à les reproduire avec la voix et à les associer vocalement et plus tard mentalement aux symboles graphiques qui les représentent. »

Voyons, dans le détail, comment cette méthode s'appliquera aux différents cours de l'école primaire.

Le chant au cours préparatoire. — La pratique du chant par audition date du début de l'école maternelle. Elle y tient une place importante, car elle y est une source de joie et de santé morale pour les tout petits. Elle doit conserver ce rôle au cours préparatoire. Aussi choisira-t-on de préférence des morceaux empreints de gaieté et d'entrain. Mais on se montrera de plus en plus rigoureux quant à la justesse, au rythme, à l'ensemble. On évitera de forcer les voix et l'on assouplira les organes, on développera leur sensibilité. On leur fera acquérir de la sûreté sans paraître les soumettre à un véritable travail. L'enseignement du chant, pour des enfants de 6 à 7 ans, doit demeurer un jeu.

Au cours élémentaire. — Au cours élémentaire, le chant, toujours appris par audition, continue à occuper la place prépondérante. Les morceaux doivent être simples, sans que cette simplicité dégénère en puérilité et exclue la beauté. On aura fréquemment recours à la chanson populaire, prise, autant que possible, dans la tradition locale.

La formation de la voix sera poursuivie non seulement à l'aide du chant scolaire, mais à l'aide d'exercices d'intonation. On apprendra aux enfants à passer de la voix de poitrine à la voix de tête. On leur fera émettre des sons prolongés et des sons courts, des sons droits et des sons filés.

L'éducation de l'oreille se composera d'exercices d'intonation et de dictées musicales orales. On prendra comme point de départ l'accord parfait, dont les notes « forment une jolie succession mélodique, espacée, très aisément perceptible sans confusion » et « chantées simultanément avec douceur, par trois groupes d'élèves, forment un accord très simple, très pur », susceptible de charmer l'oreille des enfants. Sans renoncer à la méthode auditive, le maître peut « faire exécuter ces trois sons en plaçant la main à trois hauteurs différentes. Lorsqu'il les chantera seul, les élèves placeront la main

à la hauteur convenable et ce sera déjà de la dictée musicale ». Quand ces trois sons seront bien connus, on ajoutera le *ré* et le *fa*, et l'on arrivera progressivement à la connaissance de la gamme, puis à celle des douze ou treize sons (du *si* grave au *sol* aigu), qui correspondent à la voix de l'enfant.

Parallèlement, on apprendra aux élèves les intervalles simples. On les habituera à chanter simultanément en deux groupes les sons d'un intervalle et, de cette manière, on leur fera sentir ce qu'on entend par consonance et par dissonance.

Tous ces exercices devront être multipliés sans répit, avec des revisions incessantes et improvisées, si bien que la classe entière finisse par ne plus hésiter à reconnaître à l'oreille ou à entonner à volonté, avec le secours du diapason, soit des sons isolés, soit des sons simultanés, soit des intervalles simples, soit des combinaisons unissant entre eux plusieurs de ces éléments.

En même temps, on développera d'une façon pratique chez les élèves le sens du rythme ; on leur inculquera empiriquement la notion de temps et on les entraînera à battre des mesures à 2/4, 4/4 et 3/4.

Au cours moyen. — Au cours moyen, le chant occupe toujours la place d'honneur. Mais il comporte une matière musicale plus riche et il est pratiqué avec des nuances d'exécution et d'expression plus délicates. L'éducation de la voix reste l'objet de l'attention la plus vigilante. L'éducation de l'oreille, qui comporte l'étude des tonalités voisines de *do* majeur et celle de la gamme mineure, se confond de plus en plus avec la lecture musicale, c'est-à-dire avec le solfège.

L'initiation au solfège se fait à l'aide du tableau noir. On ne se contentera pas de faire nommer les notes sur la portée : chaque leçon de lecture sera en même temps un exercice d'intonation. Quand les élèves seront un peu familiarisés avec ces notions nouvelles, on les initiera à la dictée musicale écrite, c'est-à-dire qu'on leur demandera d'indiquer eux-mêmes sur la portée la place de sons isolés, d'intervalles, d'accords de deux sons, puis de très brèves phrases musicales, le tout exécuté vocalement.

Dès qu'ils arriveront à lire couramment, on mettra entre leurs mains un livre pour qu'ils en déchiffrent les leçons de solfège et surtout pour qu'ils y apprennent quelques chants. Ils auront alors le sentiment d'avoir réalisé une conquête décisive et seront certainement animés du désir d'accomplir de nouveaux progrès.

Au cours supérieur. — Au cours supérieur, on abordera quelques tonalités nouvelles ; on étudiera la mesure à 6/8, la double croche, le triolet. On fera connaître

l'emploi de la clef de *fa*. Mais plus encore que ces notions, ce qui importe, à ce cours, c'est le chant. Il prend nettement le caractère polyphonique ; les enfants chanteront, en chœur, à plusieurs voix, et ils en éprouveront une vive joie : ils naîtront vraiment à la musique. Les maîtres devront veiller sans cesse à la justesse, donner la chasse aux intonations fausses et faire corriger immédiatement tout flottement. Ainsi sera atteint l'objectif principal de l'enseignement musical à l'école : former des jeunes gens qui aient le goût du chant et qui chantent avec goût. Ils ne perdront pas, après l'école ces bonnes habitudes, et le chant choral, trop peu pratiqué dans notre pays, s'y développera, apportant aux populations des villes et des campagnes les joies saines de l'art musical.

Et maintenant à quand la pnblication d'un recueil de chantss (20 à 30) que l'école apprendrait à tous les Français leur permettant en toutes circonstance ces exécutions improvisées qu'ont enviées ceux qui ont voyagé en Allemagne et en Suisse?

Le programme et la méthode que nous venons de décrire sont de nature à rassurer les instituteurs sur les difficultés de l'enseignement du chant. Avec M. MAURICE CHEVAIS, nous leur dirons : « L'écriture musicale n'est compliquée que pour les artistes. Pour vous, elle demeure simple.

« Toute la musique peut s'écrire à 2/4 ou à 3/4, car il n'y a vraiment que deux rythmes et deux mesures, trois au plus, si l'on veut doubler la mesure à 2/4.

« Dans ces trois mesures, la noire vaut toujours un temps, la blanche deux temps, etc. Les silences ont, eux aussi, une valeur fixe. Plus tard seulement, vous connaîtrez une exception, concernant la mesure à 6/8. Pour vous, peu de valeurs relatives ; rien que des valeurs fixes.

« Pour vous et pour l'école, il n'y a qu'une seule clef, la clef de *sol* usuelle, qu'on ne déplacera jamais. Les notes conserveront donc toujours les mêmes sons aux mêmes places » (sauf en cours supérieur où l'emploi de la clef de *fa* est prévu).

« Pendant longtemps (entendons : au cours préparatoire et au cours élémentaire) il n'y aura pour vous qu'une seule tonalité, celle de *do* majeur, avec son autre aspect de *la* mineur.

Un instrument de musique est utile. — Ajoutons que l'instituteur peut s'aider, s'il croit « n'avoir pas d'oreille », non seulement du diapason (qui est indispensable), mais

d'un instrument de musique. Beaucoup d'élèves maîtres et d'élèves maîtresses jouent à l'école normale du violon ou du piano. Cette pratique doit devenir de plus en plus générale. Et il existe un petit instrument, le « guide-chant », sorte d'harmonium portatif à deux octaves, qui devrait faire partie du matériel de toute école. Instrument à sons fixes, il rendra plus de services que le violon pour assurer la justesse des chants. Nos instituteurs et institutrices devraient demander soit aux municipalités, soit aux amis de nos écoles, de leur faire don d'un guide-chant. Grâce à l'aide des instruments, les instituteurs ne rencontreront plus de difficultés sérieuses dans l'enseignement, rendu plus simple et plus concret, du chant et de la musique.

ÉDUCATION PHYSIQUE

Idéal de l'éducation physique. — Abstraction faite de l'influence qu'elle exerce sur l'éducation intellectuelle en rafraîchissant l'attention et sur l'éducation morale en disciplinant la volonté, l'éducation physique se propose, à l'école primaire, un double but : corriger les attitudes défectueuses qu'impose trop souvent au corps de l'enfant le travail scolaire, développer ses qualités physiques, sa force, son adresse, son agilité.

Il ne faut pas oublier que l'âge de nos écoliers est l'âge de la croissance et qu'à cet âge tout leur avenir physique est en jeu. L'éducation physique ne doit leur imposer que des exercices appropriés avec exactitude aux besoins comme aux moyens de leur âge. Elle est avant tout hygiénique, c'est-à-dire qu'elle tend à faciliter et à activer le jeu normal et progressif des grandes fonctions (respiratoire, circulatoire, articulaire) et à perfectionner la coordination nerveuse. Mais elle n'a pas pour but exclusif l'acquisition de la vigueur musculaire. Elle écarte, au contraire, tout travail qui, exigeant une dépense excessive de force, produit un durcissement des muscles et contrarie la croissance régulière. D'une façon générale, elle se garde de ne s'appliquer qu'à tel ou tel organe au détriment des autres. Elle se porte également sur toutes les parties de l'organisme, de façon qu'il se développe, dans son ensemble, avec équilibre et harmonie.

Comment réaliser cet idéal? — Tel étant l'idéal qui doit guider le maître d'éducation physique, comment pourra-t-il le réaliser? Nous allons le voir en suivant l'enfant depuis le début jusqu'à la fin de la leçon d'éducation physique, et depuis l'entrée à l'école jusqu'à la sortie.

Tout enfant doit participer aux exercices d'éducation physique. Aucun n'en peut être dispensé, sauf le cas

d'incapacité permanente ou temporaire, constatée par un certificat médical. Trop souvent, on dispense de ces exercices les enfants qui précisément en auraient le plus besoin puisqu'ils sont les moins vigoureux et les plus maladifs.

Tout enfant reçoit tous les jours une leçon d'éducation physique. Cette leçon a lieu, en principe, l'après-midi. Toutefois, elle pourra être placée le matin pendant la saison chaude et toutes les fois que les besoins du service l'exigeront. L'essentiel est que l'heure choisie soit éloignée de l'heure des repas.

Pour les tout petits, la leçon sera courte : de 10 minutes environ, si l'on prévoit deux séances quotidiennes, de 20 minutes environ si l'on n'en prévoit qu'une. Pour les autres cours les deux heures accordées par l'emploi du temps se décomposeront en trois séances de 20 minutes (les lundis, mardis et vendredis), et deux leçons complètes d'une demi-heure (les mercredis et samedis). En dehors de ces séances, des mouvements respiratoires seront exécutés, entre deux exercices scolaires, toutes les fois que l'on verra l'attention faiblir ou les corps fléchir. Ces mouvements seront exécutés debout et fenêtres ouvertes. Enfin, les récréations qui coupent les exercices de chaque classe dureront environ 10 minutes le matin et 10 minutes le soir. Elles pourront parfois se décomposer en deux parties dont l'une précédera et l'autre suivra la leçon d'éducation physique.

Toute leçon d'éducation physique doit être donnée en plein air, ou, si le temps est mauvais, dans un préau largement ouvert. Il est urgent de poursuivre partout l'établissement de terrains de jeux avec douches ou piscine. En attendant cette importante amélioration de nos installations scolaires, il faut saisir toutes les occasions pour utiliser les espaces libres qui peuvent être mis à la disposition de l'école.

L'enfant qui se présente à la leçon d'éducation physique doit avoir la pleine liberté de ses mouvements ; il doit donc se débarrasser de sa coiffure, de son faux-col, de sa cravate ; au cours de la leçon, il se dévêtira progressivement, si la température le permet. Il devra avoir des chaussures qui ne l'empêchent ni de courir ni de sauter.

Toute leçon complète d'éducation physique doit être préparée, comme les autres, par écrit. Elle doit être conduite avec méthode et se diviser en trois périodes d'abord, une mise en train, puis la leçon proprement dite, enfin le retour au calme. Pas de brusque départ, qui violente le système nerveux. Un entraînement progressif, puis après les exercices les plus fatigants, une diminution progressive des efforts afin d'éviter

une brusque cessation d'activité qui pourrait provoquer un refroidissement dangereux.

Il sera bon, après la leçon, de faire procéder à une friction du torse. S'il paraît difficile d'obtenir partout des ablutions à l'eau froide ou à l'eau tiède, il sera toujours possible de demander aux élèves de se pourvoir d'une serviette sèche réservée à cet usage.

Pour le détail des exercices, les maîtres feront bien de se reporter au « Projet de règlement général d'éducation physique, première partie, enfance », qui a été publié par le ministre de la Guerre et approuvé par le ministre de l'Instruction publique. Ils y trouveront une liste et un commentaire des mouvements que notre programme recommande pour chaque cours. Bornons-nous à quelques indications.

Aux cours préparatoire, élémentaire et moyen. — Au cours préparatoire, et même au cours élémentaire, les jeux prédominent. Ils ne sont exclus ni du cours moyen, ni du cours supérieur, et l'on n'en sera pas surpris si l'on se rappelle que notre but n'est pas de faire des athlètes, mais de favoriser le fonctionnement libre et régulier des principaux organes. Aux jeux viennent s'adjoindre, pour les enfants du cours moyen, des mouvements éducatifs et correctifs : des marches, des exercices d'escalade, des sauts, des courses, des luttes, des mouvements destinés à développer successivement les diverses parties de l'organisme ; enfin, ces mouvements destinés à augmenter le pouvoir du système nerveux en rompant les associations motrices habituelles pour permettre au cerveau d'en réaliser d'autres : tels sont les mouvements dissymétriques (circumduction des poignets en sens opposé ; faire du bras gauche le geste de tirer un cordon de sonnette, tandis que du bras droit on tourne une manivelle, etc.) ; ils assouplissent les organes et les mettent à la disposition de la volonté.

Comme l'ancien programme, le nouveau fait figurer au cours moyen des exercices de natation. Si l'eau manque, on fera exécuter à sec les mouvements du nageur. Si l'eau ne manque pas, on les fera exécuter dans des endroits de la rivière où l'enfant ne perdra pas pied et l'on ne cessera de le soutenir. Mais, malgré la responsabilité grave que l'apprentissage de la natation fait peser sur les maîtres, il n'a pas paru possible d'éliminer du programme des exercices dont l'utilité et la valeur éducative sont également incontestées.

Au cours supérieur. — Le programme du cours supérieur présente, par rapport à celui du cours moyen, deux nouveautés : « éducation des sens au cours des promenades scolaires », et « application des exercices à la

vie courante ». Il s'agit de faire l'éducation de la vue, de l'ouïe, des autres sens par les procédés que déjà recommandait Jean-Jacques, et que, de nos jours, le scoutisme a très heureusement renouvelés et perfectionnés. Il s'agit d'amener les enfants à apprécier les distances, à se mettre en garde contre un danger, à se tirer d'une difficulté imprévue, à s'aider eux-mêmes et à aider les autres, à développer à la fois le sens de l'initiative individuelle et le sens de la solidarité. Ces qualités que, à l'intérieur de l'école, la leçon de travail manuel doit faire acquérir à l'enfant, la leçon d'éducation physique les lui fera acquérir également, en dehors de l'école, au cours des promenades. Et comme la leçon de travail manuel, la leçon d'éducation physique s'adaptera à la vie de l'écolier. Elle doit proscrire les exercices abstraits : toutes les fois qu'on le pourra, il conviendra de montrer que les exercices n'ont rien d'artificiel mais peuvent s'appliquer à la vie courante. On ne grimpe pas pour grimper ; on grimpe pour pouvoir franchir un obstacle, un mur par exemple, ou pour pouvoir découvrir, du haut d'un arbre, le but qu'on veut atteindre ou le spectacle qu'on veut admirer. De même, les exercices du saut doivent permettre de franchir un fossé ou un ruisseau. Toute gymnastique doit être utile en même temps qu'elle doit être éducative.

A l'Ecole des filles. — Tout ce qui vient d'être dit convient aux filles comme aux garçons. Il appartient aux institutrices de choisir les jeux et les mouvements les mieux adaptés au sexe féminin, ceux qui donnent de l'agilité et de la grâce plutôt que ceux qui donnent de la force. Toutes les fois que ce sera possible, on aura soin, dans les écoles de filles, d'associer la musique à la gymnastique. Mais, abstraction faite de ces différences d'ailleurs importantes, le programme et la méthode de l'éducation physique sont identiques dans les écoles de filles et dans les écoles de garçons.

Ce programme et cette méthode sont tels qu'ils peuvent être appliqués par tout instituteur et par toute institutrice. Il n'est pas nécessaire, pour les suivre d'être un gymnaste de profession. Aucun des mouvements prescrits n'est irréalisable pour un homme ou une femme de santé normale, et beaucoup, loin d'être irréalisables par des malades, serviraient au rétablissement de leur santé. Au surplus, pour certains mouvements, le maître peut recourir à la collaboration d'un moniteur choisi parmi les élèves. Mais il vaut mieux que le maître paye d'exemple. Il le pourra presque toujours.

Nul instituteur, nulle institutrice ne peut donc arguer de son incompétence pour négliger l'éducation physique.

Et celle-ci doit faire, dès la rentrée prochaine, de sérieux progrès dans nos écoles. Si cette discipline est la dernière sur le nouvel emploi du temps, ce n'est pas à dire qu'elle doive être au dernier rang dans les préoccupations des éducateurs. Et la preuve que nous désirons voir grandir le rôle de l'éducation physique, c'est que, au moment même où nous réduisions le temps assigné à la plupart des disciplines, nous augmentions celui qui lui était réservé. Nous sommes bien certains que l'éducation intellectuelle ne souffrira pas de ce léger sacrifice qu'elle consent à l'éducation physique. Et l'on peut espérer que de cette modeste réforme résultera pour la race française un regain de vigueur et d'énergie.

CONCLUSION

Lorsque le nouveau plan d'études entrera en vigueur, lorsque les instructions qui le commentent seront appliquées selon leur esprit, qu'y aura-t-il de changé dans notre école nationale? Certes, les anciennes pratiques n'auront pas été du jour au lendemain remplacées par des pratiques contraires ; aucune révolution brutale n'aura bouleversé nos institutions scolaires. Nombreux sont les maîtres qui, dès maintenant, s'inspirent de principes analogues à ceux qui ont dicté les nouveaux programmes. Mais, en devenant plus générale, l'application de ces principes permettra de réaliser de sérieux progrès.

L'école, telle que nous la rêvons, sera, du dehors, avenante et accueillante, entre un jardin fleuri et des cours ensoleillées. A l'intérieur, elle sera inondée d'air et de lumière. Et cette gaieté que lui donneront les dispositions matérielles prises par l'architecte, nous voudrions qu'elle fût entretenue grâce aux dispositions pédagogiques prises par l'instituteur. On ne travaille bien que dans la joie. Bien démodées sont les bâtisses scolaires — encore trop fréquentes cependant — qui ressemblent à de sombres prisons. Mais un magister au ton rude ne serait pas moins archaïque. Ce n'est pas à dire que tout règlement disciplinaire doive être aboli : la volonté et la raison de l'enfant sont trop peu formées pour qu'on puisse tout espérer de la persuasion. Mais on peut faire en sorte que l'emploi de la punition devienne exceptionnel et que l'atmosphère de la classe, soit à peu près constamment d'une parfaite sérénité. Ce n'est pas par la crainte, c'est par l'affection que le maître obtient le travail le plus régulier et le plus productif.

Les écoliers doivent travailler avec joie. — Le travail sera d'autant plus régulier, d'autant plus productif que l'enseignement sera plus vivant. A chaque page de

ces instructions, qu'il s'agisse de l'enseignement de la morale ou de celui du travail manuel, de celui de la grammaire ou de celui de la musique, de celui de l'histoire ou de celui des sciences, nous avons préconisé les méthodes susceptibles d'intéresser l'enfant, bien plus de lui inspirer pour son travail une sorte d'enthousiasme. On aurait tort de confondre la théorie contenue dans ces pages avec la théorie de l'éducation attrayante. Notre but n'est pas d'amuser les écoliers. Mais nous voulons que les écoliers travaillent avec plaisir, parce que le plaisir est un moyen efficace de stimuler leur activité. Le plaisir dont il s'agit n'est pas une jouissance passive, c'est la joie qui accompagne toute activité libre, consciente de travailler à la réalisation d'un bel idéal. C'est la joie qu'éprouve le touriste au cours d'une ascension qui exige pourtant de lui beaucoup d'efforts et beaucoup de fatigue, mais, où il sait que chaque pas le rapproche d'un spectacle magnifique. Ce que nous souhaitons, ce n'est pas qu'on réduise au minimum les efforts intellectuels de l'écolier : c'est au contraire, qu'on l'amène à les multiplier en les lui faisant accomplir dans la joie. Tous les procédés qui rendent l'enseignement concret, qui font appel à l'activité de l'enfant, qui permettent de passer par d'habiles transitions du jeu à la leçon, sont de nature à créer dans la classe les dispositions intellectuelles et morales sans lesquelles il n'est pas de bon travail : la curiosité est éveillée, l'intérêt excité, et chacun fait avec entrain une tâche dont il tirera bon profit. Nous ne demandons pas qu'on laisse chacun agir au gré de son caprice : l'école n'est pas plus une salle de jeu qu'elle n'est une prison. L'école est l'école : une réunion d'enfants qui travaillent de bon cœur à leur éducation commune, sous la direction de leur maître.

Plus d'air, plus d'aisance, plus de liberté, plus de joie et partant plus de travail. Des efforts plus nombreux parce qu'ils seront plus volontairement consentis, des efforts mieux équilibrés et mieux coordonnés parce que chaque discipline occupera sa juste place ; des efforts plus fructueux parce qu'ils seront mieux adaptés aux besoins présents de notre patrie ; des enfants mieux instruits par un dosage plus exact des connaissances qu'ils doivent progressivement acquérir, par une culture plus méthodique de leurs facultés ; des caractères mieux formés par une éducation morale moins abstraite mais non moins haute : voilà ce que nous attendons de cette réforme de l'enseignement primaire. Puisse-t-elle donner au pays des travailleurs, des citoyens, des hommes qui, imbus de son idéal, contribuent à accroître sa prospérité et sa grandeur.

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 068928222